المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية
jasep

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

المجلد الرابع - العدد (١٨)   أكتوبر (٢٠٢٠)

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

الصادرة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

www.aiesa.org

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٤٣٥٤ / ٢٠١٧

ISSN: 2537-0464

eISSN : 2537-0472

http://jasep.journals.ekb.eg

Doi:10.33850/jasep.2019.

Impact Factor: 0.85 / 2019

طبعت بمطابع دار المعارف

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية






















بسم الله الرحمن الرحيم





Indexation of an Arabic publication in ARCI on the Web of Science platform can greatly increase its chances to be cited worldwide and enhances global collaboration

Bridging the gap between local scientific output and global impact

ARCI Editorial Board LETTER

خطاب مجلس تحرير ARCI

Dear Respected Chief editor

Journal Title: المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

ISSN: 2537-0464 **e ISSN:** 2537-0472

شكراً لإهتمامكم بتكشيف دوريتكم العلمية في الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI

يتم اختيارالدوريات الإقليمية في الكشاف بواسطة مجلس تحريرتم إنشاؤه لهذا الغرض. ويتسم المجلس بالحيادية التامة في قراراته ويمثل الدول الأعضاء بجامعة الدول العربية. كمايعمل أعضاء مجلس التحرير علي تحديد الرؤى الإقليمية والاتجاهات الموضوعية. تستندالمبادئ التي يتم اختيارالدوريات بناءً عليها للكشاف العربي للإستشهدات المرجعية على المعايير المتعارف عليها للنشرالعلمي ومعاييرالبحث العلمي. كمايجب أن يكون للدوريات التي يتم تقديمها للكشاف على الترقيم الدولي الموحد للدوريات ISSN ،حتى تخضع لإجراءات المراجعة الأولية. كمايجب أن يتم تقديم أساليب الوصول لمحتوى الدوريات حتى يتثنى لمجلس التحريرمراجعة شروط دخول الدورية ضمن الكشاف، للتأكد من أنها مجلة بحثية،وكذلك مراجعة تخصص الدورية، والملخصات والمقالات والمراجع المستشهد بها، والتأكد من توافق تخصص الدورية ومحتواها، وجودة لغة المقالات، وتشكيل هيئة تحرير تعكس تخصص الدورية.

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشوره في أعدادها وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

هيئـــــــــة التحريـــر

الهيئـــة العلمية الاستشارية

أ.د/ صبرينة ســـــليماني	جامعة قسنطينة – الجزائر
أ.د/ علاء الدين سعد متولي	جامعة بنها - مصر
أ.د/عثمان حمــود الخضر	جامعة الكويت
أ.د/عويد سلطان المشعان	جامعة الكويت
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ عبد الله أمبو ســعيدي	جامعة السلطان قابوس
أ.د/ عبدالله حجاب القحطاني	جامعة تبوك - السعودية
أ.د/ علي عبدالنبي حنــفي	جامعة الملك سعود – السعودية
أ.د/ غربي بن مرجي الشمري	جامعة الجوف - السعودية
أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب	جامعة بنها - مصر
أ.د/ فطيمــة دبراســو	جامعة محمد خيضر- الجزائر
أ.د/ مريم علي سالم حربي	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله	جامعة بنها - مصر
أ.د/ محمد عبد المحسن التويجري	جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
أ.د/ محمد نجيب احمد الصبوة	جامعة القاهرة - مصر
أ.د/ محمد السعيد أبو حلاوة	جامعة دمنهور- مصر
أ.د/ نورالدين صــادق زمام	جامعة محمد خيضر- الجزائر
أ.د/ نجوى حســن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د/ وســيلة بن عامر	جامعة محمد خيضر– الجزائر
د/ خليــدة مهــرية	المركز الجامعي تمنراست – الجـزائر
د. ازهارعلوان كشاش	جامعة بغداد/كلية التربية_ ابن رشد
د. نادرة جميل حمد	جامعة بغداد/كلية التربية_ ابن رشد
د. هند صبيح رحيم	جامعة بغداد/كلية التربية_ ابن رشد
د. تغريد ادريب حبيب	الجامعة المستنصرية/كلية الآداب
د. طلل غالب علوان	جامعة جرمو /كلية التربية واللغات
د. علي موحان عبود	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
د. شجن رعد نهاد	جامعة بغداد/كلية التربية_ ابن رشد

ميثاق اخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال اصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقُرَّائها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE : Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحّدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماما بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و **يعتبر** رئيس التحرير مسؤولا عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.

المو افقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع):

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المُراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقيد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

الموضوعية : على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

٣- مسؤولية المؤلف :

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة و القرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، و تقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المُقيّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي

دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنّهم مساهمون فيه فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلِع المؤلفون جميعا على البحثة جيدا، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كلِّ الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و أكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شـــــــروط النشــــــــر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٤٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (Arabic...١-٢-٣) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- يحق للباحث استلام نسخة ورقية من العدد ، وعند طلب نسخ إضافية أو مستلات اضافية للبحث او ارساله بريدياً يتم تسديد تكلفتهم .
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني :

http://jasep.journals.ekb.eg

search.aiesa@gmail.com

محتويات العـدد	
افتتاحية العدد	-
	٢٩١ - ٣٢٨

افتتاحية العدد :

مع نهاية عام ٢٠٢٠ تصدر المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية عددها الثامن عشر برعاية رعاية أكاديمة البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري ببحوث محكمة ، وتصدر المجلة ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بعد ان حققت المجلة معامل تأثير عربي ٠,٨٥ لسنة ٢٠١٩ ، وقد خضعت الأبحاث المنشورة فى هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين فى مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءا وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

هيئة التحرير

أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

The effectiveness of a counseling program in developing self-confidence among students with learning difficulties at the primary level in the Kingdom of Bahrain

إعداد

منصور عبد العزيز السويلم

Doi: 10.21608/jasep.2020.117885

استلام البحث : ٢٢ /٧ /٢٠٢٠   قبول النشر: ١٦ /٨ /٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف على أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. استخدمت الدراسة مقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحث والمكون من سبعة أبعاد فرعية، كما قام الباحث ببناء البرنامج الإرشادي المكون من (١٢) جلسة إرشادية مدة الجلسة الواحدة (٦٠) دقيقة. تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً من تلاميذ صعوبات التعلم الذين يدرسون في الصفين الخامس والسادس الابتدائي، تم اختيارهم عشوائياً من إحدى المدارس الحكومية بمملكة البحرين من خلال التنسيق مع معلم التربية الخاصة، كما تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتي الدراسة بواقع (٢٠) تلميذاً في كل مجموعة، بلغ معدل أعمارهم (11.75) سنة، وقد تم ضمان تجانس المجموعتين حسب الصف الدراسي والعمر، والمستوى التحصيلي، والمستوى الاقتصادي. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي ومتوسطات درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي وذلك على الدرجة الكلية للمقياس وعلى أبعاد المقياس: بعد الاعتماد على النفس، بعد الإرادة واتخاذ القرار، البعد الأكاديمي، البعد الاجتماعي، البعد الفسيولوجي، البعد اللغوي، البعد الجسمي، وكانت جميع الفروق لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي، الثقة بالنفس، صعوبات التعلم، المرحلة الابتدائية

Abstract:

The study aimed to identify the effect of a counseling program on developing self-confidence among students with learning difficulties at the primary level in the Kingdom of Bahrain. The study used a quasi-experimental method. The study used the self-confidence measure prepared by the researcher, which consists of seven sub-dimensions, and the counseling program. The study sample consisted of (40) students with learning difficulties. They were randomly assigned to the two study groups, with (20) students in each group. Their average age was (11.75) years. The results showed the effectiveness of the counseling program in developing self-confidence among students with learning difficulties, as it was found that there were statistically significant differences (0.05) between the mean scores of the experimental group on the dimensional self-confidence scale and their mean scores on the tribal self-confidence scale, on the overall scale of the scale and on the scale dimensions: After self-reliance, after will and decision-making, the academic dimension, the social dimension, the physiological dimension, the linguistic dimension, the physical dimension, and all differences were in favor of post-application, the results also showed the presence of statistically significant differences (0.05) between the mean scores of the experimental group and the mean scores The control group on the post self-confidence scale in favor of the experimental group.

مقدمة:

تعترض عملية التعلم العديد من الصعوبات يتعلق أهمها بخصائص الأفراد أنفسهم، حيث يعاني بعضهم من صعوبات في تعلم مختلف المهارات، وعلى رأسها المهارات الأكاديمية في اللغة العربية والرياضيات، حيث شغلت هذه الصعوبات الكثير من الباحثين حالياً؛ لأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكون مستوى ذكائهم حول متوسط الذكاء العام، أي مماثلا لأقرانهم من العاديين، لكن أداءهم لا يكون بمستوى أداء أقرانهم العاديين، كما تعد صعوبات التعلم مقدمة لعديد من الاضطرابات النفسية والاجتماعية أو نتيجة لها، مما يستوجب التدخل لفهم هذه الصعوبات والتعرف على التلاميذ الذين يعانون منها، والمشكلات

التي يمكن أن يواجهوها، وذلك لأجل التدخل للتغلب عليها كإجراء وقائي (Wright & Wright, 2004).

يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم العديد من المشكلات التي تعوق نموهم وتقدمهم وقد ترجع هذه المشكلات إلى عدم تفهم الأسرة أو البيئة المدرسية إلى طبيعة ذوي صعوبات التعلم، وقد تكون هذه المشكلات نابعة من التلاميذ أنفسهم. حيث يواجهون العديد من المشكلات السلوكية كالانسحاب أو تجنبهم الدخول مع زملائهم في علاقات اجتماعية. مما يتطلب ضرورة تزويدهم بالمهارات التي تساعدهم على التوافق مع هذه الظروف وتعمل على تنمية ثقتهم بأنفسهم.

وتنبع أهمية الثقة بالنفس من منطلق عدم استغناء أي شخص عنها، فالشخص قليل الثقة بنفسه هو شخص عرضة للإصابة بالعديد من الاضطرابات لسببين: الأول أنه لا يثق فيما لديه من معلومات أو آراء، فلن يتمكن من النقاش والحوار مع غيره وسيفضل الصمت، والسبب الثاني أنه سيصدق كل ما يقال عنه بالسلب، أما الإيجابي فسيأخذه على محمل الاستهزاء أو أنه مجاملة لا أصل لها في الواقع، مما يعني أنه لن يتمكن من إحراز أي نقطة نجاح، وإن أحرز أي منها فلن يشعر بلذة الفرح والنجاح، وهذا بدوره سيجعله يعيش جواً من الملل والكآبة، ويفضل تجنب الناس ليتفادى انتقاداتهم له وتعليقاته الساخرة من حاله، ولاعتقاده أنه غير محبوب منهم وأنه شخص أقل منهم قدرا، وهذا التجنب المستمر سيحرم صاحبه من اكتساب الخبرات الحياتية (علي، ٢٠٠٩). كما أن الثقة بالنفس من المقومات والعناصر الرئيسة التي تعمل على رفع مستوى دافعية التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وتزيد من مستوى أدائهم داخل المدرسة (الطائي، ٢٠٠٧).

ويرى روجرز Rogers أن تنمية قدرات الفرد منوطة بتوفير شرطين أساسيين هما السلامة النفسية التي تتمثل في تقبل الفرد واحترام أدائه وشخصيته، والحرية النفسية التي تمكن الفرد من الوصول إلى الخبرات والمعرفة واكتسابها. فتوفير هذين الشرطين يشعر الفرد بالارتياح والأمن، وبالتالي يتمكن من التعبير عن أفكاره المختلفة، مما يساعد على زيادة ثقته بنفسه للوصول إلى النجاح والتفوق (Perkins, 2011). خاصة مع وجود العديد من الدراسات التي أثبتت إمكانية تنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة على اختلاف فئاتهم.

مشكلة الدراسة:

يواجه تلاميذ صعوبات التعلم العديد من التحديات في مختلف المراحل الدراسية خاصة في المرحلة الابتدائية حيث تكون صعوبة التعلم لديهم أكثر بروزا، مما يسبب لهم العديد من مشكلات سوء التكيف خاصة مع أقرانهم داخل المدرسة، حيث يتم تمييزهم على أنهم مختلفون عن أقرانهم العاديين، مع أن ذكاءهم في مستوى أقرانهم، وهذا يؤثر على مستوى ثقتهم بأنفسهم، حيث تتولد لديهم مشاعر عدم الثقة بالنفس، جراء التمييز الذي يتعرضون له،

خصوصا عند انضمامهم إلى غرفة التربية الخاصة، مما يتطلب خروجهم بشكل دوري من الصف للالتحاق بغرفة التربية الخاصة.

وتعد الثقة بالنفس إحدى السمات الشخصية الأساسية التي ترتبط بالتكيف العام، كما ترتبط بسلوك الفرد، وأن الثقة بالنفس تشكل اتجاهات الفرد سواء كانت إيجابية أو سلبية واتجاه الفرد نحو الأشياء ونحو نفسه (Blewer et al., 2012). كما أن تقدير الذات والثقة بالنفس تعد من العوامل الحاسمة في إعطاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم الشعور الإيجابي، وجعلهم ينظرون إلى أنفسهم بأنهم أعضاء مهمّون في المجتمع، بل تعد أيضا تنمية الثقة بالنفس وسيلة مهمة لحماية ذوي صعوبات التعلم من الشعور بالاكتئاب والوحدة النفسية (Goleniowska, 2014).

لذلك تعد فئة صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة حاجة إلى الدعم والمساندة وتنمية ثقتهم بأنفسهم كونهم في مثل مستوى أقرانهم من الناحية العقلية لكنهم لا يجارونهم من الناحية الأكاديمية. من هذا المنطلق واستنادا إلى قلة البرامج الإرشادية التي قدمت لهذه الفئة تحددت مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

أسئلة الدراسة :

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس القبلي؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى :

- بناء برنامج إرشادي يهدف إلى تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين .
- التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أ ـ الأهمية النظرية:

- من المتوقع أن تقدم الدراسة معلومات نظرية حول الثقة بالنفس وأهميتها وتأثيراتها على التلاميذ.
- تعد الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت موضوع الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
- تقدم الدراسة الحالية ملخصا لعدد من الدراسات التجريبية التي أجريت حول تنمية الثقة بالنفس لدى مختلف فئات الطلبة خاصة طلبة صعوبات التعلم.

ب ـ الأهمية التطبيقية:

- مما يعطي أهمية للدراسة الحالية هو سعيها إلى تطوير الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، خاصة أن هذه الفئة تواجه العديد من المشكلات الناجمة عن اختلافهم عن أقرانهم من الناحية الأكاديمية.
- توجه الدراسة الباحثين والمؤسسات الاجتماعية المعنية بأهمية إعطاء المزيد من الاهتمام لتلاميذ صعوبات التعلم وحمايتهم من مختلف أشكال التمييز، والعمل على تنمية ثقتهم بأنفسهم.
- تقدم الدراسة برنامجا إرشاديا يمكن الاستفادة منه من قبل الباحثين والمرشدين ومعلمي التربية الخاصة من خلال تطبيقه على عينات أخرى من صعوبات التعلم أو فئات التربية الخاصة الأخرى.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بالمحددات التالية:

- **المحددات الزمنية**: تم إجراء الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥م.
- **المحددات البشرية**: تم إجراء الدراسة الحالية على تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في مملكة البحرين.
- **المحددات الموضوعية**: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالأدوات التي تستخدم لجمع المعلومات وهي: مقياس الثقة بالنفس والبرنامج الإرشادي.
- **المحددات المكانية:** تم إجراء الدراسة في مدرسة الرفاع الغربي الابتدائية للبنين بمملكة البحرين.

مصطلحات الدراسة:

- **الثقة بالنفس .**

يعرف العنزي (2001) الثقة بالنفس على أنها القدرة على تقديم استجابات توافقية من الفرد تجاه المثيرات التي تواجهه، وقدرته على إدراك تقبله من الآخرين.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117885

ويعرّف الباحث الثقة بالنفس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الثقة بالنفس المعد لهذا الغرض.

- **صعوبات التعلم**

وضعت الحكومة الفيدرالية الأمريكية تعريفا لصعوبات التعلم عام ٢٠٠٤ يعد من أكثر التعريفات شهرة حيث بينت بأنّ الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم بأنهم "الأطفال ذوو صعوبات التعلم الخاصة الذين يظهرون اضطراباً في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة. وتظهر هذه الاضطرابات بوضوح في اضطرابات كل من الاستماع والتفكير، والحديث، والقراءة، والتهجي، والحساب. كما تشمل صعوبات التعلم الاضطرابات التي ترُجع إلى كل من إعاقة الإدراك الحسي، وتلف المخ، واختلال المخ البسيط، وصعوبات القراءة، والحبسة النمائية. ولا يتضمن هُذا المفهوم الأطفال ذوي مشكلات التعلم التي تنشأ في المقام الأول من الإعاقة الحركية أو السمعية أو البصرية، أو الإعاقة العقلية أو الاضطرابات العاطفية أو الحرمان البيئي، والثقافي، والاقتصادي (البطاينة والجراح وغوانمة، ٢٠٠٩).

ويعرّف الباحث صعوبات التعلم إجرائياً بأنهم تلاميذ مدرسة الرفاع الغربي الابتدائية للبنين المصنفين على أنهم من ذوي صعوبات التعلم بناء على محك التباعد بين الذكاء والتحصيل، والذين أظهرت نتائج اختبار الذكاء المطبق أن ذكاءهم ضمن المستوى المتوسط، في حين أظهرت نتائج التحصيل أن مستوى تحصيلهم كان متدنياً.

- **البرنامج الإرشادي**

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الأنشطة والأساليب المحددة التي تستخدم بغية تحقيق الأهداف المنوطة بالبرنامج (زهران، ٢٠٠٢).

يعرف البرنامج الإرشادي الحالي بأنه مجموعة من الخطوات المحددة والأنشطة المنظمة تستند بشكل أساسي على بعض نظريات علم النفس الإرشادي (النظرية السلوكية المعرفية، نظرية التعلم الاجتماعي، نظرية فاعلية الذات)، حيث يتضمن البرنامج الإرشادي مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة العملية المختلفة والتي تقدم لعينة من تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين خلال فترة تنفيذ البرنامج الإرشادي والبالغة (٦) أسابيع يتم خلالها تنفيذ (١٢) جلسة إرشادية بواقع جلستين في كل أسبوع بهدف مساعدة تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على تنمية الثقة بالنفس.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الثقة بالنفس

تعد المرحلة الابتدائية من أهم مراحل العمر في حياة الإنسان. فهي مرحلة جوهرية وتأسيسية تعتمد عليها مراحل النمو الأخرى. حيث تعمل الأسرة والمدرسة والتي تعتبر أهم المؤسسات الاجتماعية على بناء شخصية الأطفال من جميع النواحي وتوجيه وتعديل

سلوكياتهم وتنمية قدراتهم، وكل من الأسرة والمدرسة لهما دور هام ومكمل لبعضهما البعض، والاتحاد بينهما يؤدي إلى شخصية سوية تؤهلهم أن يكونوا أفراداً نافعين لأنفسهم، وواثقين بها.

تعريف الثقة بالنفس:

يعرف جيلفورد Guilford (١٩٨٨) الثقة بالنفس على أنها اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية، وأنها ترتبط بميل الفرد إلى الإقدام نحو البيئة أو التراجع عنها (السقاف، ٢٠٠٨). ويعرف دوبرن Dubrine (١٩٩٤) الثقة بالنفس على أنها اعتقاد المرء بقدرته على تحقيق الأهداف التي يريدها في كثير من المواقف أو في موقف معين (علوان والطلاع، ٢٠١٤).

ويرى الباحث من خلال التعريفات السابقة أن الثقة بالنفس سمة ضرورية يجب توافرها في الشخصية ولو بدرجة بسيطة، يكونها الفرد عن نفسه من معرفته بقدراته وإمكانياته، ويتصرف من خلالها بشكل طبيعي دون قلق أو رهبة، وهي نابعة من ذاته يكونها من البيئة المحيطة به، وتعتمد بالدرجة الأولى على نظرة الفرد لنفسه سواء كانت النظرة إيجابية أم سلبية، إذا كانت إيجابية حقق الفرد النجاح، أما إذا كانت سلبية فسيكون عرضه للتردد وعدم الاطمئنان للإمكانيات وهذا هو بداية الفشل.

أهمية الثقة بالنفس

تعد الثقة بالنفس غاية ينشدها جميع الناس بغض النظر عن الفروق في أجناسهم، وطبقاتهم الاجتماعية والاقتصادية، لأن من يتمتع بها يشعر بالسعادة، والهناء، والرضاء، ويسعى إلى التقدم دائما، فهي تمثل دوراً هاماً في حياة الفرد، وعاملاً من عوامل النمو الانفعالي، والاستقرار النفسي، والشعور بالكفاءة، والمقدرة على مواجهة الصعاب (لاحق، ٢٠٠٤).

وتشير الدراسات أن فقدان الثقة بالنفس يولد الشعور بالنقص، والدونية والحياء، والخجل الزائد، لذلك يجد الفرد صعوبة في مواجهة الناس، أو في التحدث أمام مجموعة، أو في مصاحبة الغرباء. وأكد ذلك أيزنك Eysenck حين بين أن الثقة بالنفس هي إحدى السمات الأساسية التي يفتقدها المنطوي، بالإضافة إلى ميله للعزلة والقلق والخوف من المواقف الاجتماعية، كما يعتبر أدلر أن الشعور بالنقص، وفقدان الثقة بالنفس، يعتبران من أبرز العوامل المسؤولة عن الاضطرابات النفسية لدى الفرد (علوان والطلاع، ٢٠١٤).

العوامل المؤثرة في الثقة بالنفس

تتعلق بعض العوامل التي تؤثر في مستوى الثقة بالنفس بالطفل ذاته ومظاهر النمو الجسمي والعقلي المعرفي والانفعالي والاجتماعي لديه، وكذلك فإن بعض هذه العوامل تتعلق بالأسرة والمناخ الأسرى وطرق التربية، والعلاقات مع الأقران، والمقارنات مع الزملاء

والجيران، والتقبل الاجتماعي بكل مظاهره. ويرى Taylor أن الثقة بالنفس تعتمد على عدة العوامل أهمها (حسيب، ٢٠١٣):

- مجموعة الخبرات المتراكمة التي يستخدمها الفرد لبناء مجموعة من المهارات.
- التعامل مع مجموعة من الأفراد يتمتعون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس.
- الاتجاهات الإيجابية من الآخرين - ذوي الأهمية -نحو الفرد وتعليقاتهم بشأنه.
- مواجهة المواقف الصعبة التي يستطيع الفرد التغلب عليها ويشعر بعدها بالراحة.
- اعتدالية مستوى القلق بعيدًا عن القلق المرتفع أو القلق المنخفض.
- الوضع الاجتماعي للفرد والاستمتاع بالحياة الاجتماعية.
- قيمة الاحترام التي يتمتع بها من جانب الآخرين.
- الاعتقاد النابع من الذات باتجاه الفرد نحو أفكاره ووجهات نظره الخاصة.
- التمتع بقدر من النجاح في الحياة العملية.
- القدرة على مضاعفة الشعور بالثقة بالنفس عند الحاجة.

تنمية الثقة بالنفس لدى الأفراد

الثقة بالنفس ضرورية للمضي قدما في الحياة واغتنام الفرص عند توفرها، ومن مزايا الثقة بالنفس نجد التفكير والتصرف بحرية، ودون الحاجة إلى القلق بشأن الآخرين. والثقة بالنفس ليست فطرية، إنها تُبنى في جميع مراحل الحياة، و يكمن سر احترام الذات في معرفتها و قبولها بكل عيوبها و صفاتها وعدم محاولة أن تكون شخصا آخر، وهنالك العديد من الطرق التي مكن من خلالها تنمية وتطوير ثقة الأفراد بأنفسهم منها ما يلي (إبراهيم، ٢٠١٤):

- **الإقبال على كل التغيرات دون خوف:** عليك بذل الكثير من الجهد لاكتساب الثقة بالنفس، وعليك المضي قدما لتطوير نفسك وحياتك حيث يمكنك أن تكون "مهندس" حياتك وتسيطر عليها من خلال اتخاذ القرارات وخلق شخصية خاصة بك، عليك أن لا تخاف من المجازفة حتى لو كنت ترتكب الأخطاء، فهي تجعلك تنمو و تتطور.
- **السيطِرة على تقلبات الحياة لخلق التوازن:** الحياة مليئة بالمتغيرات فهناك صعود و هبوط وفشل ونجاح ويمكن مقارنتها بالسفينة الدوارة، والكلمة المفتاح هي بذل الجهد والبقاء منفتحا لكل النتائج تحتاج إلى تحديد ما هو مهم بالنسبة لك والتركيز على أولوياتك والاستعداد للعقبات غير المتوقعة التي قد تكون مفيدة.
- **التعبير عن المشاعر:** لا تتأثر بالآخرين ولا تتبع طريقهم، ولا تدع الآخرين يختارون لك. عندما يسألك أحدهم سؤالا لا تُجب ب "لا يهم"، بل عليك الاختيار في الحياة اليومية، لا تكن تابعا للآخر بل تعلم أن تقول لا وتختار، لأن هذا يجعل علاقتك بالآخر أكثر ثراءا، كما أن الكشف عن مشاعرك، يمكنه إظهار شخصيتك الحقيقية للآخر، مما يثبت أن تثق بنفسك حقا.

- **عدم الخوف من التجارب الجديدة:** لا تنتظر أن تحدث الأشياء دون جهد، فأنت من يتحكم فيها، ولا تخفض عينيك عندما ينظر إليك أحدهم، وحاول أن تناقش وتجيب عندما يبدأ شخص غريب محادثة، فهذه التجارب الجديدة ستساعدك تدريجيا في المواقف العصيبة.
- **نسيان إخفاقات الماضي:** حاول استخدام هذه الإخفاقات باعتبارها مصدرا للقوة، فرغم فشلك فقد حاولت بطريقة أو بأخرى و هذا في حد ذاته إنجاز، لا تتوقف و حاول مرة أخرى بطريقة مختلفة.
- **تبني المواقف الإيجابية:** عقلك يلعب دورا حاسما في ثقتك بنفسك، ففي اليوم الواحد تأتينا آلاف الأفكار،ويمكن أن تكون مدمرة إذا كانت سلبية أو بناءة إذا كانت إيجابية، ولزيادة ثقتك بنفسك، عليك أن تتبنى الأفكار الإيجابية أكثر من الأفكار السلبية.

إن زيادة الثقة بالنفس تعنى حياة أفضل وتفكيراً أفضل واتخاذ قرارات بشكل أفضل والتعامل مع الآخرين بثقة مما يعطى شعوراً بالسعادة وحباً للذات، ولا يقصد بحب الذات أن تكون متكبراً، وعلى العكس فإن انعدام الثقة بالنفس يترتب علية اتخاذ قرارات متداخلة وحالة من الخوف من مواجهة الآخرين بالإضافة إلى التردد والشعور بالحزن وعدم القدرة على حب الذات.

المحور الثاني: صعوبات التعلم

إن عملية التعلم يعترضها بعض الصعوبات يتعلق أهمها بخصائص الأفراد أنفسهم، حيث يعاني البعض من صعوبات في تعلم مختلف المهارات وعلى رأسها المهارات الأكاديمية في اللغة العربية والرياضيات، حيث شغلت هذه الصعوبات الكثير من الباحثين حالياً لأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكون مستوى ذكائهم حول متوسط الذكاء العام، أي مماثلا لأقرانهم من العاديين، لكن أداءهم لا يكون بمستوى أداء أقرانهم العاديين، وخاصة في تعلم المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، كما تعد صعوبات التعلم مقدمة لعديد من الاضطرابات النفسية والاجتماعية أو نتيجة لها، مما يستوجب التدخل لفهم هذه الصعوبات والتعرف على التلاميذ الذين يعانون منها، وذلك لأجل التدخل للتغلب عليها كإجراء وقائي (Wright & Wright, 2004).

وقد حظيت فئة صعوبات التعلم في الآونة الأخيرة بالكثير من الاهتمام نتيجة الارتفاع المطرد في أعداد التلاميذ المشخصين على أنهم ذوو صعوبات تعلم، حيث تكمن المشكلة في أن التلاميذ في هذا المجال غالبا ما يبدون أنهم عاديون تماما إلا أنهم يعانون من اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو في إجراء العمليات الحسابية، إلا أنهم يبدون انخفاضا في التحصيل الدراسي مقارنة بقدراتهم العقلية المتوسطة أو أكثر من المتوسط وربما مرتفعه (الناطور، ٢٠٠٦).

Doi: 10.21608/jasep.2020.117885

تعريف صعوبات التعلم

يعد التعريف الذين قدمه كيرك Kirk عام ١٩٦٢ من أوائل التعريفات التي قُدِمت لمصطلح صعوبات التعلم حيث عرف كيرك صعوبات التعلم بأنها تشير إلى تأخر، أو اضطراب، أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو أي مادة دراسية أخرى تنشأ عن كل من أو واحد على الأقل من هذين العاملين: اختلال الأداء الوظيفي للمخ، والاضطرابات السلوكية أو الانفعالية. ولا تنتج صعوبات التعلم في الواقع عن الإعاقة العقلية، أو الإعاقة الحسية، أو العوامل الثقافية، أو التعليمية أو التدريسية (هلالاهان وآخرون، ٢٠٠٧).

تصنيف صعوبات التعلم

تصنف صعوبات التعلم إلى الفئات التالية.

أولا: صعوبات الإدراك:

الإدراك هو عملية تعرف وتفسير للمعلومات الحسية، ويمثل القدرة العقلية التي تهب المعاني للمنبهات الحسية، والمقدمة الضرورية للمعرفة، والعمليات العقلية العليا (الوقفي، ٢٠١٢).

وتحتل صعوبات الإدراك موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم النمائية بصفه عامة، واضطراب العمليات المعرفية بصفة خاصة، وترتبط اضطرابات الإدراك ارتباطا وثيقا باضطرابات الانتباه، بل وتتوقف في معظمها عليها، إن لم تكن نتيجة لها (الزيات، ٢٠٠٧).
وتصنف صعوبات الإدراك إلى ثلاث أنماط هي التالية:

أ. صعوبات الإدراك السمعي.

يعرف الإدراك السمعي بأنه القدرة على إعطاء رد فعل ومعنى للمعلومات التي بعثت للمخ عن طريق حاسة السمع، أي انه يستنتج أن حاسة السمع هي الوسيط والعلاقة التي تربط الدماغ مع العالم الخارجي. وفي حالة حدوث خلل في الإدراك السمعي، فان ذلك يؤدي إلى سماع الأطفال ذوي الإعاقات في الإدراك السمعي لأصوات وأنغام تختلف تماما عما يسمعه الطفل العادي. ويجدون الطلاب الذين يعانون من خلل في الإدراك السمعي صعوبة في استقبال وتنظيم وإعطاء معنى للمحفزات والمثيرات السمعية مع أن حاسة السمع سليمة (عبد الهادي و نصر الله، ٢٠٠٠).

ب. صعوبات الإدراك البصري

بعض الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرون، وقد لا يميزون العلاقة بين الأشياء، وعلاقتها بأنفسهم بطريقة ثابتة، وقابلة للتنبؤ، فالطالب هنا لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لقطع الشارع بطريقة آمنة، قبل أن تصدمه سيارة، ويرى الأشياء بصورة مزدوجة و مشوشة، وقد يعاني من مشكلات في الحكم في حجم الأشياء، (حجم الكرة التي يقذفها الرامي نحوه مثلاً).

ويعاني هؤلاء الطلبة أيضاً من ضعف الذاكرة البصرية، فهم قد لا يستطيعون أن يتذكروا الكلمات التي سبق أن شاهدوها، وعندما ينسخون شيئا فهم يكررون النظر إلى النموذج الذي يقومون بنسخها، إضافة إلى ذلك يعاني كثير من الطلبة من مشكلات في تمييز الشكل عن الأرضية، أو في أن يرتبوا الصور التي تحكي قصة معينة ترتيباً متسلسلاً، أو في عقد مقارنة بصرية، أوفي إيجاد الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلى المجموعة، كما أنهم يستجيبون للتعليمات اللفظية، بصورة أفضل من التعليمات البصرية .

ثانياً: صعوبات الذاكرة

تعرف الذاكرة بأنها العمليات التي يتم استخدامها لاكتساب وتخزين المعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها في وقت لاحق (Wagner, 2008).

إن من لديه صعوبة في التعلم عند الأطفال نجده لا يتمكن من الاحتفاظ بالمؤثرات التي ترد إليه لذا لا يستطيع تذكر الأشياء، فالطفل مثلا لديه ذاكرة طويلة المدى وذاكرة قصيرة المدى وذو الصعوبة في التعلم نجد أن ذاكرته قصيرة المدى وطويلة المدى مضطربة. كما أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب في عمليتي التذكر والنسيان وهذا يعني أنهم لا يتعلمون ولن يبق أثر لما تعلموه ولذا يفترض أن يراعى المعلمون في أثناء تدريسهم للطلاب أن يعمقوا هذه المعارف، لكي يحتفظ بها الطلاب ويتذكروها ويتمكنوا من استخدامها في الوقت المناسب (العمري، ٢٠١٢).

ثالثاً: صعوبات التفكير:

التفكير وسيلة عقلية يستطيع الإنسان أن يتعامل بها مع الأشياء والوقائع والأحداث من خلال العمليات المعرفية، التي تتمثل في استخدام الرموز والمفاهيم والكلمات، وهو ما يحدث في خبرة الإنسان حين يواجه مشكلة، أو يتعرف عليها، أو يسعى لحلها (ملحم، ٢٠٠٢).

وتشمل عملية التفكير على الحكم، والمقارنة، والعمليات الحسابية، والتساؤل، والاستدلال، والتقويم، والتفكير الناقد، وحل المشكلة واتخاذ القرار، وهذه العملية يصعب تحديدها، أو وصفها، فهي تتم بداخل الفرد، ويستدل عليها فقط من الآخرين. إن مظاهر صعوبات التفكير لدى ذوي صعوبات التعلم عدم استخدمهم لعملية التفكير الفعالة، ومن أهم تلك السلوكات الاندفاعية، والاعتمادية الزائدة على المعلم، وعدم القدرة على التركيز، وتصلب التفكير، وعدم المرونة، والنقص الشديد في الثقة بالنفس، وفقدان المعنى، ومقاومة محاولة التفكير(كيرك، ١٩٨٨).

خامساً: صعوبات القراءة

تعتبر القراءة ذات أهمية كبرى في حياة الإنسان منذ القدم، وازدادت أهميتها في هذا العصر بسبب التطور العلمي والتكنولوجي، وتفجر المعرفة في جميع مجالات الحياة، فالإنسان لا يستغني عنها بالرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعرفة والمعلومات، حيث

لا بد له من توسيع دائرة معرفته فيما تقدمه هذه الوسائل المتعددة، فالقراءة مفتاح كل معرفة في جميع التخصصات (طارق وربيع، ٢٠٠٨).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة توفيق (٢٠١٢) معرفة أثر استخدام الأسئلة التحضيرية في تنمية الثقة بالنفس لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ. تكونت عينة البحث من (٢٨) طالبة للمجموعة التجريبية و(٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة بعد استبعاد الطالبات الراسبات قامت الباحثة بـاستخدام (اختبار الذكاء، اختبار الثقة بالنفس)، واعتمدت على مقياس (أبو علام) لصلاحيته للمرحلة الثانية ومنبثقاً من واقع البيئة العراقية حسبت الباحثة صدق وثبات المقياس وأصبحت المقياس جاهز وبعدها قامت بتحديد المادة العلمية وإعداد الخطة التدريسية وطبقت التجربة. استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية (اختبارT.Test ، مربع كا٢ ومعامل ارتباط بيرسون). أظهرت نتائج البحث: تفوقت المجموعة التجريبية على الضابطة في مقياس الثقة بالنفس توصلت الباحثة إلى عدد من الاستنتاجات منها: إنَّ التدريس عن طريق الأسئلة التحضيرية كان له أثراً واضحاً في تنمية الثقة بالنفس. كما أوصت بعدد من التوصيات والمقترحات.

وهدفت دراسة الحبار (٢٠١٢) إلى معرفة أثر استخدام طريقة الحوار في تحصيل طلاب الثانويات الإسلامية في مادة الحديث النبوي الشريف وتنمية الثقة بأنفسهم. استعملت الباحثتان التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. تكونت عينة البحث من (٢٩) طالباً من طلاب الصف الثاني بواقع (١٣) طالباً من شعبة (أ) من ثانوية (أبو أيوب الأنصاري الإسلامية) والتي مثلت شعبة المجموعة التجريبية و(١٦) طالباً من شعبة (ب) من ثانوية (سعد بن معاذ الإسلامية) والتي مثلت المجموعة الضابطة. أعدت الباحثتان اختباراً تحصيليا مكوناً من (٥٠) فقرة بصيغة الاختيار من متعدد والصواب والخطأ والتكميل. ولقياس الثقة بالنفس استخدمت الباحثتان مقياساً َجاهزاً مكوناً من (٣٣) فقرة. تم معالجة البيانات إحصائيا باستعمال (الاختبار التائي ومعادلة كورد ريتشاردسون ٢١). وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط الثقة بالنفس لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق طريقة الحوار ومتوسط الثقة بالنفس لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج البحث قدمت الباحثتان مجموعة من التوصيات منها ضرورة استخدام طرائق التدريس المتنوعة من قبل المدرسين داخل غرفة الصف ومنها طريقة الحوار لما لها من قدرة على شد انتباه الطلاب وزيادة فاعليتهم وثقتهم بأنفسهم.

وهدفت دراسة الزيادات وحداد (٢٠١٢) التعرف إلى أثر برنامج تدريبي في تنمية كل من المهارات الاجتماعية، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الثقة بالنفس لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من

ذوات صعوبات التعلم تم اختيارهن بالطريقة القصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الأدوات الآتية : البرنامج التدريبي في المهارات الاجتماعية، واشتمل على (١٨) وحدة دراسية، واختبار المهارات الاجتماعية وتكون من (٥٠) فقرة، واختبار الثقة بالنفس وتكون من (٤١) فقرة، واختبار الذات الأكاديمي وتكون من (١٩) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر طريقة التدريس؛ لصالح المجموعة التجريبية في تنمية المهارات الاجتماعية ككل، وفي تنمية مفهوم الثقة بالنفس، ومفهوم الذات الأكاديمي. وفى ضوء نتائج الدراسة اقترح الباحثان مجموعة من التوصيات.

وهدفت دراسة الازمازي (٢٠١٢) إعداد برنامج إرشادي يعتمد على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي للأطفال ذوي العُسر القرائي، والتعرف على فعاليته في خفض الشعور بالانسحاب الاجتماعي وأثره في زيادة الثقة بالنفس لدى هؤلاء الأطفال (أعضاء المجموعة التجريبية)، وتكونت عينة الدراسة النهائية من (٢٠ طفلاً وطفلة) من الأطفال ذوي العُسر القرائي، بمدرستي منشأة قاسم للتعليم الأساسي ومدرسة ديرب السوق الابتدائية رقم ٢ بإدارة ديرب نجم تم تقسيمهم إلى مجموعتين تراوحت أعمارهم بين (١٢١ و ١٢٩ شهراً)، من متوسطي الذكاء والذي يتراوح ما بين "٩٠- ١١٠"، الأولى المجموعة التجريبية واشتملت على "١٠" أطفال (تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم)، والثانية المجموعة الضابطة وتكونت من "١٠" أطفال (لم يتعرضوا لإجراءات البرنامج الإرشادي عليهم)، وتم إجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)،وبتطبيق أدوات الدراسة "اختبار القدرات العقلية للأطفال مستوى (٩-١٢) سنة (إعداد: فاروق عبدالفتاح موسى،٢٠٠٨)، واختبار تشخيص عُسر القراءة (إعداد : نصرة جلجل)، اختبار المسح النيرولوجي السريع للتعرف على صعوبات التعلم (إعداد: مارجريت موتي وآخرون، تعريب وتقنين عبدالوهاب كامل، ٢٠٠١)، ومقياس الانسحاب الاجتماعي للأطفال(إعداد الباحثة)، ومقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحثة)، وبعد إجراء القياس القبلي و البعدي و التتبعي للعينة التجريبية والضابطة تم تحليل البيانات باستخدام مقاييس الإحصاء الوصفي ومعاملات الارتباط لسبيرمان، واختبار "ت" وغيرها من الأساليب الإحصائية المناسبة، وقد أكدت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في خفض الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال ذوي العُسر القرائي وأثره في زيادة الثقة بالنفس لدى هؤلاء الأطفال، فقد زادت ثقة هؤلاء الأطفال بأنفسهم وبإمكانياتهم وقدراتهم وكانوا أكثر تفاعلاً مع الباحثة مقارنة بحالتهم قبل تطبيق البرنامج .

وأجرى مانتشاندا وسود (Manchanda & Sood, 2012) دراسة بهدف التعرف على تأثير برنامج تدريبي مستند إلى إستراتيجية الحساب الذهني في تنمية الثقة بالنفس وفي حل المشاكل الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين طلاب وطالبات المجموعة التجريبية في مستويات الثقة بالنفس بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي. تكونت عينة الدراسة الحالية من ٥٢ طالبا في الفئة العمرية من

١٠-١٢ سنة والذين يدرسون في المدارس الحكومية التابعة لمدينة أمبالا الهندية، منهم ٢٦ طالبا (١٢ فتاة و١٤ فتى) في المجموعة الضابطة وكان ٢٦ طالبا (١١ فتاة و١٥ فتى) في المجموعة التجريبية. استخدمت الدراسة مقياس الثقة بالنفس في الرياضيات من إعداد الباحثين. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي للثقة بالنفس لصالح أفراد المجموعة التجريبية، واستنتجت الدراسة أن برنامج الحساب الذهني للأعداد يساعد في تطوير الثقة بالنفس لدى الطلاب، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على اختبار الثقة بالنفس البعدي، وبالتالي فإن كل من الفتيات والفتيان في المجموعة التجريبية لديهم نفس المستوى من الثقة بالنفس بعد البرنامج التدريبي.

وأجرى شراب (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة درجة كلا من الثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية والتحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، وتعديل سلوكهم وتبصيرهم بالحلول البديلة التي تساعدهم على مواجهة مشكلاتهم وإيجاد الحلول المناسبة لها وتحقيق مستوى عالٍ من الثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسئولية الاجتماعية. استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٢) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بمدرسة الشهيد عبد القادر الحسيني، مقسمة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (١٦) طالبا، وهى التي تم تطبيق البرنامج عليها، والأخرى ضابطة ومكونة أيضا من (١٦) طالبا لم تتعرض للبرنامج الإرشادي. للتحقق من صحة فروض الدراسة استخدم الباحث الأدوات الآتية: مقياس الثقة بالنفس إعداد الباحث، ومقياس المسؤولية الاجتماعية إعداد أحمد الصادي وصلاح عثامنة وتعديل الباحث، واستمارة المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة إعداد الباحث، والبرنامج الإرشادي لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسؤولية الاجتماعية من إعداد الباحث. أسفرت الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس وتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة عبد الهادي (٢٠١٣) التعرف على مدى فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية الثقة بالنفس والتسامح لدى طلبة مرحلة الأساسية في محافظات قطاع غزة، كما هدفت التعرف على مدى استمرارية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي في تنمية الثقة بالنفس والتسامح لدى طلبة مرحلة الأساسية. تكونت عينة الدراسة من (٥٥) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس والسادس الأساسي في محافظة غزة، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ومقياس الثقة بالنفس. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد

المجموعة التجريبية ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات البعدي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى نوهي وبرهاني وهلالبرجاندي (Nohi, Borhani & HelalBirjandi, 2013) دراسة بهدف التعرف على أثر برنامج الإرشاد في تنمية الثقة بالنفس لدى عينة من الطلاب التمريض في منطقة آزاد في إيران. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين (٣٠) طالبا في المجموعة التجريبية التي تم إخضاعها للبرنامج الإرشادي، و(٣٠) طالبا في المجموعة الضابطة. تم جمع البيانات من خلال مقياس الثقة بالنفس إعداد مونتالتو (Montalto, 2001) المكون من ١٠ أسئلة والذي تم تطبيقه على المجموعتين قبل وبعد التدريب. تم تحليل البيانات باستخدام اختبار ت وتحليل التباين الأحادي. أظهرت النتائج أن مستويات الثقة بالنفس لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي كانت أعلى من مستوياتها لدى أفراد المجموعة الضابطة، وبالتالي استخلصت النتائج أن البرنامج التعليمي يفور الفرصة للطلاب لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من تحليل الباحث للدراسات السابقة أنها جميعا أجمعت على أهمية تنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة، كما أكدت نتائج هذه الدراسات أن للبرامج الإرشادية دورا فعالا في تنمية الثقة بالنفس إذا ما أحسن إعدادها، لكن يلاحظ أن غالبية هذه الدراسات حاولت تنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب العاديين كدراسة شراب (٢٠١٣)، ودراسة نوهي وبرهاني وهلالبرجاندي (٢٠١٣)، ودراسة علي (٢٠٠٩)، وهنالك دراسة وحيدة حاولت تطوير برنامج لتنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي دراسة ولدريدج وريتشاردسون (١٩٩٨)، وهذا يستدعي إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول البرامج الإرشادية لتنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم خاصة في البيئة البحرينية، وهو ما تحاول الدراسة الحالية القيام به من خلال التعرف على أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء مقياس الثقة بالنفس، كما استفاد منها في بناء جلسات البرنامج الإرشادي.

الإجراءات الدراسة

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي .

مجتمع الدراسة :

يشتمل مجتمع الدراسة جميع تلاميذ صعوبات التعلم الذكور بالمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين في العام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥) والبالغ عددهم ٤٣٣٢ تلميذاً وتلميذة حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117885

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً من تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تم اختيارهم من إحدى المدارس الحكومية بمملكة البحرين وهي مدرسة الرفاع الغربي الابتدائية للبنين من خلال التنسيق مع معلم التربية الخاصة بالمدرسة المسؤول عن الكشف عن طلبة صعوبات التعلم وتدريسهم، حيث يبلغ عدد تلاميذ صعوبات التعلم في المدرسة في الحلقتين الأولى والثانية (١٤٢) تلميذاً، وتم اختيار تلاميذ صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس كعينة للدراسة الحالية كون الصفين الأكبر في المدرسة، وبلغ عددهم (٥٩) تلميذاً، منهم (٢٩) تلميذاً في الصف الخامس الابتدائي، و(٣٠) تلميذاً في الصف السادس الابتدائي، حيث تم تطبيق مقياس الثقة بالنفس القبلي عليهم، ومن ثم تم اختيار (٤٠) تلميذاً بواقع (٢٠) تلميذاً من كل صف ليشكلوا عينة الدراسة، وهم الطلبة الذين حصلوا على أدنى درجات على مقياس الثقة بالنفس، ثم تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتي الدراسة بواقع (١٠) تلاميذ من كل صف، لضمان تجانس المجموعتين من ناحية الصف الدراسي، حيث تكونت عينة المجموعة التجريبية من (٢٠) تلميذاً بلغ معدل أعمارهم (11.75) سنة بانحراف معياري (0.716) سنة، تكونت عينة المجموعة الضابطة من (٢٠) تلميذاً بلغ معدل أعمارهم (11.80) سنة بانحراف معياري (0.768) سنة، ويوضح في الجدول التالي خصائص عينة الدراسة حسب الصف الدراسي والمجموعة:

جدول (1)

توزيع عينة لدراسة حسب المجموعة والصف

المجموعة	التكرارات والنسب المئوية	الصف		المجموع
		الخامس الابتدائي	السادس الابتدائي	
المجموعة التجريبية	العدد	10	10	20
	النسبة المئوية	50.0%	50.0%	50.0%
المجموعة الضابطة	العدد	10	10	20
	النسبة المئوية	50.0%	50.0%	50.0%
المجموع	العدد	20	20	40
	النسبة المئوية	100.0%	100.0%	100.0%

تظهر نتائج الجدول أن عينة الدراسة توزعت بالتساوي بنسبة (٥٠%) حسب متغيرات المجموعة والصف الدراسي، مما يضمن تكافؤ مجموعتي الدراسة من ناحية الصف الدراسي.

وقد تم ضمان التجانس بين المجموعتين في العوامل التالية:

جدول (٢)

محاور التجانس بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة

محاور التجانس	خصائص العينة
الجنس	ذكور
العمر	١١-١٣ عاماً
المستوى التحصيلي	منخفض
المستوى التعليمي	حلقة ثانية (خامس، سادس)
المستوى الاقتصادي	متوسط

وقد تم التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات أعمار التجريبية ومتوسطات أعمار المجموعة الضابطة، وذلك من خلال استخدام اختبار مان وتني للتحقق من تكافؤ المجموعتين في العمر ، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات أعمار المجموعة التجريبية ومتوسطات أعمار المجموعة الضابطة

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ويلككسون	قيمة ز	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	20.30	406.00	196.0	406.0	-0.117	0.907
المجموعة الضابطة	20.70	414.00				

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات أعمار المجموعة التجريبية ومتوسطات أعمار المجموعة الضابطة، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في متغير العمر قبل تطبيق البرنامج الإرشادي في الثقة بالنفس على أفراد المجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية الأدوات التالية:

أولا: مقياس الثقة بالنفس

قام الباحث ببناء مقياس الثقة بالنفس من خلال الاطلاع والاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الثقة بالنفس، إضافة إلى مقاييس الثقة بالنفس التي أعدها الباحثون الآخرون في دراساتهم منها دراسة العنزي (2001)، ودراسة شُرّاب (٢٠١٣)، ودراسة منال السقاف (٢٠٠٨)، ودراسة سمية علي (٢٠٠٩)، ودراسة أنوار الطائي (2007)، بحيث يتضمن المقياس في صورته الأولى (٤٣) عبارة موزعة على سبعة أبعاد .

مؤشرات صدق وثبات مقياس الثقة بالنفس

تم التحقق من مؤشرات الصدق والثبات التالية لمقياس الثقة بالنفس:

صدق المحكمين

للتحقق من صدق المحكمين لمقياس الثقة بالنفس تم عرضه على (٨) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين وجامعة القصيم في المملكة العربية السعودية لأخذ مقترحاتهم (محلق رقم 2)، وتم الطلب منهم تحكيم المقياس والاطلاع عليه وتعديل ما يرونه مفيداً ومناسباً لأغراض الدراسة، وإضافة ما يرونه مناسبا من عبارات، وحذف العبارات التي يرونها غير مناسبة للدراسة. وبعد الأخذ بآراء المحكمين تم إعادة صياغة عبارة واحدة، كما تم حذف البعد الأول: البعد النفسي، وإضافة بعد بدلاً منه بعد الاعتماد على النفس وتكون من (٨) عبارات.

صدق البناء

قام الباحث بالتحقق من صدق البناء لمقياس الثقة بالنفس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) تلميذا من تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، تم اختيارهم من مدرسة سافرة الابتدائية الإعدادية للبنين من الصفين الخامس والسادس الابتدائي، من خلال التنسيق مع مدرس التربية الخاصة بالمدرسة المسؤول عن حصر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة وتدريسهم، ثم تم حساب مؤشرات صدق البناء من خلال حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون للعبارات مع البعد الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (4)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الأول "الاعتماد على النفس"

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة مع البعد	ارتباط العبارة مع المقياس
1	أنا قادر على تحمل المسؤولية.	.651(**)	.608(**)
2	أخطط لمستقبلي بكل ثقة .	.588(**)	.499(**)
3	أنا شخص اتكالي لا يمكنني الاعتماد على نفسي.	.349(*)	.324(*)
4	أحب أن يقوم شخص ما بأداء المهام المناطة بي بدلاً عني.	.478(**)	.412(**)
5	أنجز المهام المناطة بي كما يرام .	.709(**)	.619(**)
6	أرغب أن أحصل على ما أريد دون بذل أي جهد.	.534(**)	.432(**)
7	أخشى الفشل عند القيام بعمل ما.	.533(**)	.470(**)
8	لدي القدرة الكافية في الدفاع عن النفس .	.709(**)	.593(**)

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01).

يتضح من نتائج صدق البناء في الجدول السابق أن ارتباط جميع عبارات البعد الأول مع بعدها ومع المقياس ككل كانت ذات مؤشرات صدق بناء دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات ارتباطها دالة إحصائيا عند (α =0.05)، وهي مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، لتبقى عدد عبارات البعد (8) عبارات.

جدول (5)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الثاني "الإرادة واتخاذ القرار"

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة مع البعد	ارتباط العبارة مع البعد
1	أثق في قدرتي على اتخاذ القرار.	.592(**)	.596(**)
2	إذا صممت على شيء فسأصل إليه .	.346(*)	.382(*)
3	بإمكاني تحقيق الأهداف التي أحددها.	.577(**)	.369(*)
4	أنا شخص متردد يصعب علي اتخاذ القرار.	.597(**)	.525(**)
5	أقوم بتبديل الشيء الذي اشتريه مرات عدة .	.505(**)	.414(**)
6	عزيمتي هي السبب الرئيس الذي يساعدني على اجتياز العقبات.	.339(*)	.346(*)
7	أفتقد الإرادة في تحقيق ما أريد .	.565(**)	.523(**)

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01).

يتضح من نتائج صدق البناء في الجدول السابق أن ارتباط جميع عبارات البعد الثاني مع بعدها ومع المقياس ككل كانت ذات مؤشرات صدق بناء دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات ارتباطها دالة إحصائيا عند (α =0.05)، وهي مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، لتبقى عدد عبارات البعد (7) عبارات.

جدول (6)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الثالث " البعد الأكاديمي"

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة مع البعد	ارتباط العبارة مع البعد
1	أسأل معلمي عن شيء لا أفهمه في الدرس.	.730(**)	.734(**)
2	درجاتي في نهاية الفصل تكون كما كنت أتوقع.	.677(**)	.597(**)
3	لدي القدرة على الاستعداد للاختبارات.	.767(**)	.678(**)
4	أؤدي الواجبات المدرسية في موعدها.	.335(*)	.327(*)
5	أتردد في رفع يدي والمشاركة داخل غرفة الصف.	.694(**)	.480(**)
6	أشعر بالرضا عن الدرجات التي أحصل عليها.	.573(**)	.473(**)

7	أشعر بالرضا عن مستواي الدراسي	.472(**)	٤٦.4(**)

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).
** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01).

يتضح من نتائج صدق البناء في الجدول السابق أن ارتباط جميع عبارات البعد الثالث مع بعدها ومع المقياس ككل كانت ذات مؤشرات صدق بناء دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات ارتباطها دالة إحصائيا عند (α =0.05)، وهي مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، لتبقى عدد عبارات البعد (7) عبارات.

جدول (7)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الرابع " البعد الاجتماعي "

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة مع البعد	ارتباط العبارة مع البعد
1	أحب الاختلاط بالناس	.441(**)	.398(*)
2	أفضل الجلوس بعيدا عن الآخرين.	.650(**)	.538(**)
3	أجد صعوبة في تكوين العلاقات الاجتماعية .	.336(*)	.365(*)
4	أبادر الأصدقاء بالترحيب والسلام .	.686(**)	.733(**)
5	أشعر بالثقة والاطمئنان بين أصدقائي.	.666(**)	.376(*)
6	أشارك طلاب صفي بالإذاعة المدرسية.	.683(**)	.449(**)

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).
** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01).

يتضح من نتائج صدق البناء في الجدول السابق أن ارتباط جميع عبارات البعد الرابع مع بعدها ومع المقياس ككل كانت ذات مؤشرات صدق بناء دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات ارتباطها دالة إحصائيا عند (α =0.05)، وهي مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، لتبقى عدد عبارات البعد (6) عبارات.

جدول (8)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الخامس " البعد الفسيولوجي "

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة مع البعد	ارتباط العبارة مع البعد
1	أشعر بالارتباك عندما أقابل الغرباء.	.407(**)	.292(*)
2	أحس بضيق التنفس في الأماكن العامة.	.485(**)	.386(*)
3	تزداد دقات قلبي عند مقابلة ناس جدد.	.441(**)	.486(**)
4	يضطرب صوتي عند التحدث أمام زملائي في الصف.	.346(*)	.395(*)
5	أتصبب عرقا عندما يوجه المعلم لي سؤالا مفاجئا.	.520(**)	.511(**)

6	أتوتر أكثر من زملائي وقت الاختبارات	.323(*)	.364(*)

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).
** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01).

يتضح من نتائج صدق البناء في الجدول السابق أن ارتباط جميع عبارات البعد الخامس مع بعدها ومع المقياس ككل كانت ذات مؤشرات صدق بناء دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات ارتباطها دالة إحصائيا عند (α =0.05)، وهي مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، لتبقى عدد عبارات البعد (6) عبارات.

جدول (9)
قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد السادس " البعد اللغوي "

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة مع البعد	ارتباط العبارة مع البعد
1	أسال الآخرين للتعرف على مكان لا أعرفه.	.583(**)	.551(**)
2	استطيع الرد على من يوجه لي كلام بذيء .	.324(*)	.356(*)
3	أعبر بثقة عما يدور بخاطري.	.458(**)	.252
4	أتحدث بتلقائية أمام جيراني بالحي .	.671(**)	.728(**)
5	أعبر عن أفكاري بحرية تامة وسط أسرتي.	4(*)٤.3	.374(*)
6	أتكلم بصوت واضح وكلمات معبرة في الصف.	(*)٨٦.3	.382(*)
7	أبادر بالحديث مع الأشخاص الذين أقابلهم لأول مرة.	.670(**)	.551(**)

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).
** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01).

يتضح من نتائج صدق البناء في الجدول السابق أن ارتباط جميع عبارات البعد السادس مع بعدها ومع المقياس ككل كانت ذات مؤشرات صدق بناء دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات ارتباطها دالة إحصائيا عند (α =0.05)، باستثناء العبارة رقم (٣) حيث كان ارتباطها مع المقياس غير دال إحصائيا، لكنه مرتفع ودال إحصائيا مع المحور لذلك تم الإبقاء عليها، وبالتالي فإن مؤشرات الصدق مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، لتبقى عدد عبارات البعد (7) عبارات.

جدول (10)
قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد السابع " البعد الجسمي"

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة مع البعد	ارتباط العبارة مع البعد
1	مظهري الجسمي غير جذاب.	.732(**)	.609(**)
2	أحب تغيير مظهري الجسمي	.794(**)	.368(*)

3	أشعر بالرضا عن مظهري الجسمي	.486(**)	.453(**)
4	يبدو مظهري بشكل لائق	.610(**)	.423(**)
5	أتمنى لو أنني أستطيع تغيير مظهري الجسمي.	.439(**)	.397(*)

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).
** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01).

يتضح من نتائج صدق البناء في الجدول السابق أن ارتباط جميع عبارات البعد السابع مع بعدها ومع المقياس ككل كانت ذات مؤشرات صدق بناء دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات ارتباطها دالة إحصائيا عند (α =0.05)، وهي مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، لتبقى عدد عبارات البعد (5) عبارات.

ثبات الاتساق الداخلي (التجانس)

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالنفس من خلال تطبيق معادلة كرونباخ ألفا على نتائج العينة الاستطلاعية مكونة من (40) تلميذاً، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول (11)

قيم ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالنفس

الرقم	المحاور	قيمة كرونباخ ألفا
1	بعد الاعتماد على النفس	0.76
2	بعد الإرادة واتخاذ القرار	0.69
3	البعد الأكاديمي	0.72
4	البعد الاجتماعي	0.75
5	البعد الفسيولوجي	0.79
6	البعد اللغوي	0.81
7	البعد الجسمي	0.80
	المقياس ككل	0.87

يتبين من الجدول السابق أن قيم ثبات الاتساق الداخلي كانت للمقياس الكلي (0.87)، وللبعد الأول (0.76)، وللبعد الثاني (0.69)، وللبعد الثالث (0.72)، وللبعد الرابع (0.75)، وللبعد الخامس (0.79) ، وللبعد السادس (0.81) ، وللبعد السابع (0.80)، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: البرنامج الإرشادي لتطوير الثقة بالنفس

البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية هو برنامج موجه نحو توظيف فنيات ومبادئ وأسس وطرق إرشاد، بهدف مساعدة تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على تنمية الثقة بالنفس، وإدارة انفعالاتهم من خلال تعديل سلوكياتهم السلبية المتعلقة بالثقة بالنفس وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على مشكلاتهم الحياتية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يستعرض الباحث في الفصل الحالي النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ومناقشة هذه النتائج، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي في تطوير الثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمملكة البحرين حيث تم التوصل إلى النتائج بإتباع عدة خطوات، فقد تم أولا التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى الثقة بالنفس والعمر قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، ومن ثم تم التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي من خلال مقارنة أداء المجموعة التجريبية مع أداء المجموعة الضابطة على الاختبار القبلي، ومن خلال مقارنة بين أداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي وأدائها على الاختبار القبلي، حيث توضح النتائج التالية التحقق من صحة فروض الدراسة:

فرض الدراسة الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس القبلي.

تم استخدام اختبار مان وتني للتحقق من تكافؤ المجموعتين على مقياس الثقة بالنفس القبلي، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس القبلي

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ويلككسون	قيمة ز	مستوى الدلالة
البعد الأول:بعد الاعتمادعلى النفس	تجريبية	25.1	502.5	107.5	317.5	-2.5	0.561
	ضابطة	15.9	317.5				
البعد الثاني: الإرادة واتخاذ القرار	تجريبية	25.2	504.5	105.5	315.5	-2.6	0.761
	ضابطة	15.8	315.5				
البعد الثالث: البعد الأكاديمي	تجريبية	22.4	448.0	162.0	372.0	-1.0	0.300
	ضابطة	18.6	372.0				
البعد الرابع: البعد الاجتماعي	تجريبية	21.1	422.0	188.0	398.0	-0.3	0.742
	ضابطة	19.9	398.0				
البعد الخامس: البعد الفسيولوجي	تجريبية	19.5	390.0	180.0	390.0	-0.6	0.581
	ضابطة	21.5	430.0				
البعد السادس: البعد اللغوي	تجريبية	21.6	432.0	178.0	388.0	-0.6	0.550
	ضابطة	19.4	388.0				
البعد السابع: البعد الجسمي	تجريبية	20.6	412.0	198.0	408.0	-0.1	0.956
	ضابطة	20.4	408.0				

الدرجة الكلية	تجريبية	21.4	428.0	182.0	392.0	-0.5	0.626
	ضابطة	19.6	392.0				

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس القبلي وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس وعلى أبعاد المقياس السبعة، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى الثقة بالنفس قبل تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية. وبناء على هذه النتيجة تم قبول فرض الدراسة الأول الذي ينص على: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس القبلي"**.

فرض الدراسة الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي.

تم استخدام اختبار ويكلكسون للتحقق من فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي

البعد	الاختبار	المتوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ز	مستوى الدلالة
البعد الأول: بعد الاعتماد على النفس	الرتب الإيجابية	0.0	0.0	-3.921	.000
	الرتب السلبية	10.5	210.0		
البعد الثاني: الإرادة واتخاذ القرار	الرتب الإيجابية	0.0	0.0	-3.922	.000
	الرتب السلبية	10.5	210.0		
البعد الثالث: البعد الأكاديمي	الرتب الإيجابية	1.0	1.0	-3.884	.000
	الرتب السلبية	11.0	209.0		
البعد الرابع: البعد الاجتماعي	الرتب الإيجابية	4.0	4.0	-3.779	.000
	الرتب السلبية	10.8	206.0		
البعد الخامس: البعد الفسيولوجي	الرتب الإيجابية	0.0	0.0	-3.945	.000
	الرتب السلبية	10.5	210.0		
البعد السادس: البعد اللغوي	الرتب الإيجابية	0.0	0.0	-3.924	.000
	الرتب السلبية	10.5	210.0		
البعد السابع: البعد الجسمي	الرتب الإيجابية	3.5	3.5	-3.806	.000
	الرتب السلبية	10.9	206.5		
الدرجة الكلية	الرتب الإيجابية	0.0	0.0	-3.936	.000

		210.0	10.5	الرتب السلبية	

يتبين من نتائج الجدول السابق ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي ومتوسطات درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس، وعلى أبعاد المقياس التالية: بعد الاعتماد على النفس، الإرادة واتخاذ القرار، البعد الأكاديمي، البعد الاجتماعي، البعد الفسيولوجي، البعد اللغوي، البعد الجسمي. وكانت جميع الفروق لصالح التطبيق البعدي، وهذه النتيجة تعد مؤشرا على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه الجوانب. وبناء على هذه النتيجة تم رفض فرض الدراسة الذي ينص على **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي"**.

فرض الدراسة الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي.

تم استخدام اختبار مان وتني للتحقق دلالة الفروق، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ويلككسون	قيمة ز	مستوى الدلالة
البعد الأول: بعد الاعتماد على النفس	تجريبية	29.5	590.0	20.000	230.000	-4.9	0.000
	ضابطة	11.5	230.0				
البعد الثاني: الإرادة واتخاذ القرار	تجريبية	30.4	607.0	3.000	213.000	-5.4	0.000
	ضابطة	10.7	213.0				
البعد الثالث: البعد الأكاديمي	تجريبية	30.1	601.0	9.000	219.000	-5.2	0.000
	ضابطة	11.0	219.0				
البعد الرابع: البعد الاجتماعي	تجريبية	30.1	601.0	9.000	219.000	-5.2	0.000
	ضابطة	11.0	219.0				
البعد الخامس: البعد الفسيولوجي	تجريبية	28.5	570.0	40.000	250.000	-4.4	0.000
	ضابطة	12.5	250.0				
البعد السادس: البعد اللغوي	تجريبية	27.5	550.0	60.000	270.000	-3.8	0.000
	ضابطة	13.5	270.0				
البعد السابع: البعد الجسمي	تجريبية	27.8	556.0	54.000	264.000	-4.1	0.000
	ضابطة	13.2	264.0				

Doi: 10.21608/jasep.2020.117885

الدرجة الكلية	تجريبية	28.5	570.0	40.000	250.000	-4.4	0.000
	ضابطة	12.5	250.0				

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس، وأبعاد مقياس الثقة بالنفس التالية: بعد الاعتماد على النفس، الإرادة واتخاذ القرار، البعد الأكاديمي، البعد الاجتماعي، البعد الفسيولوجي، البعد اللغوي، البعد الجسمي. وكانت جميع الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعد مؤشرا على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه الجوانب. وبناء على هذه النتيجة تم رفض فرض الدراسة الثالث الذي ينص على: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي "**.

فرض الدراسة الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي.

تم استخدام اختبار ويكلكسون للتحقق من مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي

البعد	الاختبار	المتوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ز	مستوى الدلالة
البعد الأول: بعد الاعتماد على النفس	الرتب الإيجابية	0.0	0.0	-1.342	.180
	الرتب السلبية	1.5	3.0		
البعد الثاني: الإرادة واتخاذ القرار	الرتب الإيجابية	0.0	0.0	-1.342	.180
	الرتب السلبية	1.5	3.0		
البعد الثالث: البعد الأكاديمي	الرتب الإيجابية	5.8	11.5	-0.423	.672
	الرتب السلبية	3.3	16.5		
البعد الرابع: البعد الاجتماعي	الرتب الإيجابية	0.0	0.0	-1.604	.109
	الرتب السلبية	2.0	6.0		
البعد الخامس: البعد الفسيولوجي	الرتب الإيجابية	1.5	3.0	-0.730	.465
	الرتب السلبية	3.5	7.0		
البعد السادس: البعد اللغوي	الرتب الإيجابية	1.5	3.0	-1.214	.225
	الرتب السلبية	4.0	12.0		

البعد السابع: البعد الجسمي	الرتب الإيجابية	1.5	3.0	-0.730	.465
	الرتب السلبية	3.5	7.0		
الدرجة الكلية	الرتب الإيجابية	1.5	3.0	-0.736	.461
	الرتب السلبية	3.5	7.0		

يتبين من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي ومتوسطات درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس، وعلى الأبعاد الفرعية للمقياس. وبناء على هذه النتيجة تم قبول فرض الدراسة الذي ينص على **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس القبلي"**.

فرض الدراسة الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس التتبعي.

تم استخدام اختبار ويلكلسون للتحقق من استمرار فعالية البرنامج في تنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ صعوبات التعلم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس التتبعي

البعد	الاختبار	المتوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ز	مستوى الدلالة
البعد الأول: بعد الاعتماد على النفس	الرتب الإيجابية	8.00	88.00	-1.147	.251
	الرتب السلبية	9.60	48.00		
البعد الثاني: الإرادة واتخاذ القرار	الرتب الإيجابية	8.25	99.00	-1.124	.261
	الرتب السلبية	10.80	54.00		
البعد الثالث: البعد الأكاديمي	الرتب الإيجابية	6.15	61.50	-.728	.467
	الرتب السلبية	13.07	91.50		
البعد الرابع: البعد الاجتماعي	الرتب الإيجابية	8.73	96.00	-1.005	.315
	الرتب السلبية	9.50	57.00		
البعد الخامس: البعد الفسيولوجي	الرتب الإيجابية	8.00	88.00	-.593	.553
	الرتب السلبية	10.83	65.00		
البعد السادس: البعد اللغوي	الرتب الإيجابية	7.00	70.00	-.110	.912
	الرتب السلبية	11.00	66.00		
البعد السابع: البعد الجسمي	الرتب الإيجابية	9.00	108.00	-1.698	.090
	الرتب السلبية	9.00	45.00		

Doi: 10.21608/jasep.2020.117885

الدرجة الكلية	الرتب الإيجابية	6.50	65.00	-.163	.870
	الرتب السلبية	11.83	71.00		

يتبين من نتائج الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي ومتوسطات درجاتهم على مقياس الثقة بالنفس التتبعي وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس، وعلى أبعاد المقياس السبعة، وهذه النتيجة تعد مؤشرا على استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه الجوانب. وبناء على هذه النتيجة تم قبول فرض الدراسة الذي ينص على **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الثقة بالنفس البعدي وأدائهم على مقياس الثقة بالنفس التتبعي"**.

مناقشة نتائج الدراسة

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس وعلى أبعاد المقياس التالية: بعد الاعتماد على النفس، الإرادة واتخاذ القرار، البعد الأكاديمي، البعد الاجتماعي، البعد الفسيولوجي، البعد اللغوي، البعد الجسمي. وكانت جميع الفروق لصالح التطبيق البعدي، وهذه النتيجة تعد مؤشرا على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس البعدي وذلك على الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس وعلى أبعاد المقياس السبعة وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من عدة جوانب، منها أن هذا البرنامج تم بناؤه انطلاقا من نظريات أثبتت الدراسات أن لها دوراً في تعديل العديد من السلوكيات الإنسانية كالنظرية المعرفية السلوكية والنظرية الاجتماعية. إضافة إلى أن البرنامج الحالي احتوى العديد من الفنيات التي كان لها دور في تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ كالنمذجة، والمناقشة الجماعية، والواجبات المنزلية، وحل المشكلات، والحديث الإيجابي مع الذات، ولعب الأدوار، والتعزيز، والأحاديث الذاتية، والعصف الذهني، والحوار الداخلي، والتخيل، واختبار صحة الأفكار. حيث ساهم تنوع الفنيات التي استخدمها البرنامج الإرشادي في مخاطبة الحاجات المختلفة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المتعلقة بالثقة بالنفس.

كما يمكن تفسير نتائج الدراسة من خلال خصائص تلاميذ صعوبات التعلم أنفسهم، حيث يواجهون العديد من التحديات في مختلف المراحل الدراسية خاصة في المرحلة

الابتدائية حيث تكون صعوبة التعلم لديهم أكثر بروزا، مما يسبب لهم العديد من مشكلات سوء التكيف وتدني الثقة بالنفس، حيث تتميز هذه الفئة من التلاميذ بأنهم مختلفون عن أقرانهم العاديين من ناحية التحصيل الدراسي، لكن ذكاءهم في مستوى أقرانهم، وبالتالي فهم يحتاجون إلى من يقوم الثقة بأنفسهم ومن يستغل مستوى ذكائهم العادي في تطوير مختلف الفعاليات النفسية لديهم ومنها الثقة بالنفس، حيث أظهرت نتائج التطبيق القبلي وجود تدنٍ واضح في مستوى الثقة بالنفس لديهم. خاصة أن الثقة بالنفس تعد من العوامل الحاسمة في إعطاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم الشعور الإيجابي، وجعلهم ينظرون إلى أنفسهم بأنهم أعضاء مهمّون في المجتمع، بل تعد تنمية الثقة بالنفس وسيلة مهمة لحماية ذوي صعوبات التعلم من الشعور بالوحدة النفسية (Goleniowska, 2014).

وقد لاحظ الباحث فاعلية البرنامج الإرشادي في تطوير الثقة بالنفس لدى التلاميذ من خلال التفاعل الإيجابي لذوي صعوبات التعلم مع فنيات البرنامج الإرشادي وأنشطته خاصة بعد مرور عدة جلسات وبدء التلاميذ بالشعور بتحسن نظرتهم إلى أنفسهم.

وقد أظهرت غالبية الدراسات السابقة التي سعت إلى تطوير الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن البرامج الإرشادية والتدريبية التي نفذتها ساهمت بشكل فعال في تنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهذا يلتقي مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية من فاعلية البرنامج الإرشادي في تطوير الثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمملكة البحرين، ومن هذه الدراسات التي أجريت في البيئة العربية دراسة بهنام وعبد الله (٢٠٠٦) التي أظهرت نتائجها أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى عينة من الطلاب في نينوى في العراق، ودراسة الرمادي (٢٠٠٧) التي أظهرت نتائجها فعالية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس لدى الطالبات بسلطنة عمان، ودراسة عبد الله وجاسم وعبد الله (٢٠٠٧) التي تبين من نتائجها أثر استخدام استراتيجيتين من التعلم التعاوني في تنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، كذلك دراسة علي (٢٠٠٩) التي كشفت نتائجها عن فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية الثقة بالنفس لدى الطالبات بغزة، ودراسة يونس (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها فاعلية برنامج لتنمية الثقة بالنفس لدي طفل الروضة.

ومن الدراسات العربية الأخرى التي توصلت إلى نتيجة مشابهة لنتائج الدراسة الحالية دراسة توفيق (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها أثر استخدام الأسئلة التحضيرية في تنمية الثقة بالنفس لطالبات الصف الثاني متوسط، ودراسة الحبار (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها أثر استخدام طريقة الحوار في الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، كذلك دراسة الزيادات وحداد (٢٠١٢) حيث تبين من نتائجها أثر برنامج تدريبي في تنمية الثقة بالنفس لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الأردن، ودراسة الازمازي (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها فاعلية برنامج إرشادي يعتمد على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي للأطفال في

زيادة الثقة بالنفس لدى الأطفال ذوي العُسر القرائي، ودراسة شراب (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، وأخيراً دراسة عبد الهادي (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية الثقة بالنفس والتسامح لدى طلبة مرحلة الأساسية في محافظات قطاع غزة.

وعند مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات الأجنبية التي تناولت برامج تنمية مفهوم الذات لدى الطلبة بشكل عام ولدى طلبة صعوبات التعلم بشكل خاص يتضح وجود تشابه بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية ومن هذه الدراسات دراسة ولدريدج وريتشاردسون (Wooldridge & Richardson, 1998) التي أظهرت نتائجها أثر برنامج إرشادي في مساعدة الأفراد ذوي صعوبات التعلم على تنمية الثقة بالنفس لديهم، ودراسة جلالي ونزاري (Jalali & Nazari, 2009) التي أظهرت نتائجها أثر نموذج التدريب على التعلم الاجتماعي في تنمية الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الصف الثالث المتوسط، ودراسة مانتشاندا وسود (Manchanda & Sood, 2012) التي تبين من نتائجها تأثير برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية الحساب الذهني في تنمية الثقة بالنفس وفي حل المشاكل الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، كذلك دراسة تركي (Torkey, 2013) التي أظهرت نتائجها أثر استراتيجيتين تعليميتين تطبقان مفهوم التأمل الذاتي في تنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة، كما تبين من نتائج دراسة نوهي وبرهاني وهلالبرجاندي (Nohi, Borhani & HelalBirjandi, 2013) تأثير برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى الطلاب في إيران، وتبين من نتائج دراسة نوهي وبرهاني وهلالبرجاندي (Nohi, Borhani & HelalBirjandi, 2013) أثر برنامج الإرشاد في تنمية الثقة بالنفس لدى عينة من الطلاب.

بناء على ما سبق تلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في إمكانية تطوير الثقة بالنفس لدى مختلف فئات الطلبة كالطلبة العاديين، والطلبة ذوي صعوبات التعلم، والطلبة بطيئي التعلم، إضافة إلى إمكانية استخدام مختلف الاستراتيجيات والفنيات والمهارات لتنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة كالسباحة، والأسئلة التحضيرية، وطريقة الحوار، والإرشاد المعرفي السلوكي، والتعلم الاجتماعي، واستراتيجية الحساب الذهني.

توصيات الدراسة

١. زيادة الاهتمام بالجوانب الأخرى لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى جانب التحصيل الدراسي، وذلك من خلال تدريب معلمي التربية الخاصة على كيفية تطوير هذه الفئة في مختلف الجوانب وعدم الاقتصار على جانب التحصيل الدراسي.
٢. تطبيق البرنامج الإرشادي على الفئات الأخرى من الطلبة الذين يظهرون مستويات متدنية من الثقة بالنفس.

٣. تطبيق البرنامج الإرشادي على فئات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، للتعرف على فاعليته في تنمية الثقة بالنفس لدى الإناث المصنفات ضمن فئات صعوبات التعلم.
٤. تطبيق البرنامج الإرشادي على فئات طالبات التربية الخاصة الأخرى كالإعاقة الذهنية الخفيفة، والتوحديين، وغيرهم.
٥. تطبيق مزيد من البرامج الإرشادية الأخرى على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٦. إجراء دراسة تتناول أثر برنامج إرشادي في تطوير مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117885

المصادر والمراجع:

إبراهيم، محمد. (٢٠١٤). **نصائح للمزيد من الثقة بالنفس**. استرجع بتاريخ ٢٠١٥/٢/٢٣م من: http://anaman.net/article/الرجل-و-المرأة/١٠-نصائح-للمزيد-من-الثقة-بالنفس

الأزمازي، ولاء كرم محمد محمد. (٢٠١٢). **فعالية الإرشاد المعرفي السلوكى فى خفض الشعور بالانسحاب الاجتماعي وأثره في زيادة الثقة بالنفس لدى الأطفال ذوى العُسر القرائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

البطاينة، أسامة، والجراح، عبد الناصر، وغوانمة، مأمون. (٢٠٠٩). **علم نفس الطفل غير العادي** (ط٢). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بهنام، شوقي يوسف، وعبد الله، مهنا بشير. (٢٠٠٦). أثر برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى طلاب معهد أعداد المعلمين. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، ٣(٣)**، ٩٩-١٣٤.

توفيق، بشائر مولود. (٢٠١٢). مقالة أثر استخدام الأسئلة التحضيرية في تنمية الثقة بالنفس عند طالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ: بحث تجريبي. **مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ٣٤**، ٤١٣-٤٣٨.

الحبار، ندى لقمان محمد أمين. (٢٠١٢). أثر استخدام طريقة الحوار في تحصيل طلاب الثانويات الإسلامية في مادة الحديث النبوي الشريف وتنمية الثقة بأنفسهم. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، ١١(٣)**، ١٠٦-١٤٠.

حسيب، حسيب محمد. (٢٠١٣). **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وخفض اضطراب اللجلجة في الكلام لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية بسوهاج.

الرمادي، نور أحمد محمد أبو بكر. (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. **مجلة كلية التربية بالفيوم، ٧**، ٢٤٩-٣٠٧.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٢). **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط٣. القاهرة: عالم الكتب.

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيادات، ماهر مفلح، وحداد، نهلا أمجد. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٤)**، ٣٣٣-٣٦٢.

السقاف، منال بنت محمد بن عمر. (٢٠٠٩). **الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى .

شراب، عبد الله عادل. (٢٠١٣). **فعالية برنامج لتنميه الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.

طارق، عامر، وربيع، محمد. (٢٠٠٨). **التربية الخاصة**. القاهرة: دار طيبة للنشر.

الطائي، أنوار. (2007). الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل. **مجلة التربية والعلم، 14**(1)، 312-293.

عبد الهادي، نبيل ونصر الله، عمر. (٢٠٠٠). **بطء التعلم وصعوباته**. عمان: دار وائل للنشر.

عبد الهادي، نيفين محمد صالح. (٢٠١٣). **فاعلية برنامج الدعم النفسي الاجتماعي المبني على المدارس الأساسية في تنمية بنائية اللعب والثقة بالنفس والتسامح**. رسالة ماجستير غير منشورة، الإسلامية، غزة.

علوان، نعمات شعبان، والطلاع، عبد الرؤوف. (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وأثره في زيادة المرونة الإيجابية: دراسة على عينة من أفراد الشرطة الفلسطينية. **مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٨**(٢)، ١٧٥-٢١١.

علي، سمية مصطفى رجب. (٢٠٠٩) **فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

العمري ، محمد احمد شحادة. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي في تعليم مهارات الرياضيات لطلبة الصف الثالث من ذوى صعوبات التعلم في محافظة اربد. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ٢٨** (١)، ١١ - ٣٠.

العنزي، سعود بن شايش. (٢٠٠٣). **الثقة بالنفس ودفع الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

العنزي، فريح. (2001). المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل دراسة ارتباطيه عاملية. **مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الكويت، 29** (3)، 47-77.

كباجة، صالح إبراهيم محمود. (٢٠١١). **التوافق النفسي وعلاقته بالسمات الشخصية لدي الأطفال الصم بمحافظات قطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الإسلامية، غزة.

كيرك ، كالفانت (١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائيه**. ترجمة: عبد.العزيز السرطاوي، وزيدان السرطاوي، الرّياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

لاحق، لاحق عبدلله. (٢٠٠٤). **الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض السمات المزاجية لدي عينة من الجانحين وغير الجانحين بمنطقة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مجيد، سوسن شاكر. (٢٠٠٨). **مشكلات الأطفال النفسية والأساليب الإرشادية لمعالجتها**. عمان: دار صفاء للنشر.

محمد، عادل. (١٩٩٧). **قياس الثقة بالنفس**. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

ملحم، سامي (٢٠٠٢). **صعوبات التعلم المفهوم-التشخيص- الأسباب** . عمان . دارالمسيرة.

ملحم، سامي. (٢٠٠٤). **علم نفس النمو.** دورة حياة الإنسان ، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

الناطور، مياده (٢٠٠٦). **تقييم صعوبات التعلم في الألفية الثالثة: صراعات وقضايا جدلية جديدة** . المؤتمر الدولي للأمانة العامة للتربية الخاصة بعنوان صعوبات التعلم، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

هلالاهان، دانيال وكوفمان، جيمس ولويد، جون وويس، مارجريت ومارتنيز، اليزابيث. (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم: مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي**. ترجمة عادل عبد الله محمد. عمان: دار الفكر.

الوقفي، راضي (٢٠١٢). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي** (ط٣). عمان: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

الوقفي، راضي. (٢٠٠٤). **أساسيات التربية الخاصة**. عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

يونس، أمل عبد الكريم قاسم. (٢٠١٠). **فاعلية برنامج لتنمية الثقة بالنفس لدي طفل الروضة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعه عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

Blewer, A. L., Leary, M., Esposito, E. C., Gonzalez, M., Riegel, B., Bobrow, B. J., & Abella, B. S. (2012). Continuous chest compression cardiopulmonary resuscitation training promotes rescuer self-confidence and increased secondary training: A hospital-based randomized controlled trial. **Critical care medicine, 40**(3), 787-792.

Goleniowska, H. (2014). The importance of developing confidence and self-esteem in children with a learning disability. **Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities, 8**(3), 188-191.

Jalali, D., & Nazari, A. (2009). Effects of social learning model training on self-esteem, self-confidence, self assertiveness and

academic achievement in third grade students of intermediary schools**. Journal of Research in Behavioural Sciences, 7**(1), 43-53.

Manchanda, R., & Sood, R. (2012). Effect of abacus mental arithmetic program on self-confidence of students in mathematics. **ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal, 2**(12), 342-350.

Nohi, E., Borhani, F., & HelalBirjandi, M. (2013). Effect of usingnursing field students in clinical teachingteam (mentorship program) on the self-confidence of nursing students. **Modern Care Journal, 10**(1), 19-25.

Perkins, R. A. (2011). Using Rogers' Theory of Perceived Attributes as a Framework for Understanding the Challenges of Adoption of Open Educational Resources. **International Journal of Humanities and Social Sciences, 1**(18), 59-66.

Torkey, Shayma'a. (2013). Effect of two alternative self-reflection strategies on developing EFL students' speaking ability and their perceived self-efficacy. **The Educational Journal, 28**(109), 11-51.

Wagner, A. R. (2008). Ethical and legal issues associated with using response-to-intervention to assess learning disabilities. **Journal of School Psychology, 46**(3), 263-279.

Wooldridge, N., & Richardson, N. (1998). Helping people with learning disabilities to feel good about themselves: a brief report on a group to improve skills in relaxation, assertiveness an self-confidence**. Journal of Intellectual Disabilities, 2**(3), 131-137.

Wright, P. W.D., & Wright, P.D., (2004). **IDEA 2004**, Parts A & B: With Commentary, Strategies, Cross-References. Harbor House Law Press, Inc.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117885

درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات

The Degree of Applying the Concept of Integrity & Transparency by Female Principals of the Basic Schools in Irbid from the Teachers' Perspectives

إعداد

أماني خالد الخطيب

معلمة صف في وزارة التربية والتعليم الأردنية /قصبة اربد

د. ريم محمد الزعبي

أستاذ مساعد في أصول التربية/ كلية العلوم التربوية قسم الإدارة التربوية والأصول

جامعة آل البيت- الأردن

Doi: 10.21608/jasep.2020.117886

استلام البحث : ٢٥ /٧/ ٢٠٢٠ قبول النشر: ١٧ /٨ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة تعرف درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات، حيث اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث بلغ حجم العينة (151) معلمةً، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اعدت استبانة مكونة من (٥١) فقرة موزعة على ستة مجالات، حيث أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة تقدير عالية، على مجالات درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات، فجاء مجال الشفافية والنزاهة الالتزام بأخلاقيات المهنة ومعاييرها، بالمرتبة الاولى وبدرجة عالية، ثم تلاه مجال القوانين والأنظمة والتعليمات ثم مجال النزاهة والشفافية في العمليات بدرجة عالية ايضا. كما كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالفروق الفردية الإحصائية عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) لمجالات النزاهة والشفافية جميعها تعزى لأثر الجنس، وسنوات الخبرة. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ اوصى الباحثان بعدد من التوصيات تخص الادارة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: مفهوم النزاهة والشفافية، مدارس غرب إربد.

Abstract:

The study aimed at identifying the degree of applying the concept of integrity and transparency by basic school principals in Irbid from the teachers' perspectives. The study sample consisted of (151) teachers who were chosen randomly. The researchers built a (51- item) questionnaire which was distributed into six fields. The results of the study show that the principals of basic schools in Irbid highly practiced the concepts of integrity and transparency from the teachers' perspectives. The field of transparency and integrity commitment to the ethics of the profession and its standards came first with a high degree, Then it was followed by the field of laws, regulations and instructions, the field of integrity and transparency in operations came last with a high degree too. The results also show no statistical significance at ($\alpha = 0.05$) attributed to the gender and years of experience. In light of the results, the researchers recommended several recommendations related to the school administration.

Keywords: The concept of integrity and transparency, West Irbid schools.

المقدمة

تعد النزاهة والشفافية مطلباً حضارياً تتطلع إليه جميع دول العالم، من أجل مكافحة الفساد في مؤسساتهم، والمؤسسات التربوية تسعى جادة للمتابعة المستمرة للكشف عن نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لعلاجها والتخلص من الأسباب المؤدية لها، وهذه الأمور لا يمكن الحصول عليها إلا من خلال اتباع نظام النزاهة والشفافية بوضوح، وتطبيقه على جميع العاملين لضمان استمرارية جودة وكفاءة الأداء الأكاديمي والإداري في المؤسسة التعليمية.

وتسعى جميع المؤسسات باختلاف نوعها وحجمها في دول العالم بشكل عام، ومؤسسات التعليم المدرسي بشكل خاص إلى تطبيق الشفافية لتأكيد مبدأ النزاهة والوضوح، وزيادة مساحة جودة الأداء وصولاً للتميز والفعالية، ولا تتوافر الشفافية في أية مؤسسة دون إفرادها بالمساءلة، وبعض القيم مثل التعاون والصدق والأمانة والإخلاص، حيث تغلب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، وتزداد مسؤولية المؤسسات التربوية نظراً للبعد الأخلاقي للقائمين عليها، وعلى جميع العاملين فيها في تطبيق الشفافية (الزعابي، 462:2014). فالنزاهة والشفافية ببساطة شديدة تعنى بتوفر المعلومات اللازمة ووضوحها

وتداولها عبر جميع وسائل الإعلام المقروءة والمكتوبة والمسموعة، والتصرف بطريقة مكشوفة وعلنية، من أجل تحقيق المصلحة العامة، والمساعدة في اتخاذ قرارات صحيحة، وتوفير النجاح والاستمرارية، وتسهيل جذب لاستثمارات وتشجيعها، وإزالة العوائق البيروقراطية والروتينية، ودورها في تنمية الخصخصة ومكافحة الفساد (الراشدي،2007).
إن التغيرات الحديثة التي طرأت على الإدارة التعليمية بشكل عام، والمدرسين بشكل خاص، بينت عدم اقتصار دور مدير المدرسة على الجوانب الروتينية التقليدية فقط، بل تعداها للجوانب القيادية والفنية لتحسين أداء المعلمين، وزيادة إنتاجيتهم، وإتاحة الفرص الممكنة للنمو المهني وتطويرهم مهنياً ومسلكياً، والقدرة على رؤية جميع الأبعاد للعملية التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة (الشديفات، 2001). لذا لم تعد إدارة المؤسسات الحكومية بالأسلوب التقليدي أمراً ممكناً في ضوء التحديات البيئية الداخلية منها أو الخارجية، الأمر الذي جعلها بحاجة ماسة إلى قيادات إدارية مبدعة ومرنة، قادرة على التكيف مع تلك المتغيرات (الزعابي، 2014: 462). والإدارة المدرسية صاحبة قدرة مؤثرة وقوية بكل مجريات العملية التربوية المدرسية، ووسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية لسد الحاجات وتحقيق الغايات والأهداف المنشودة. والإدارة المدرسية الناجحة هي القادرة على استثمار قدرات جميع أفراد المجموعة لتحقيق الأهداف، وتعمل على تحسين العملية التربوية وتنمية الطلبة علميًا وتربويًا واجتماعيًا لتصل إلى تحقيق الأهداف الاجتماعية للمجتمع عامة (الحاج،٢٠١٦).

إن قدرة نظم المساءلة في تهيئة البيئة المناسبة إلى الوصول إلى مستوى متقدم من الإصلاح والتطوير الإداري تعتمد على نحوٍ أساسي على مدى الوضوح والشفافية والنزاهة في المعلومات، والقوانين والتشريعات، وعمليات تقييم الأداء، وقوة الاتصالات والعلاقات الرسمية وغير الرسمية بين الرؤساء والمرؤوسين والثقة المتبادلة بينهم، ومن هذا المنطلق أصبح توافر الشفافية والنزاهة الإدارية مطلبا أساسيا للعمليات الإدارية والتنظيمية في الإدارات التعليمية التي لا بد أن تسعى إلى الوصول إلى مستوى التقدم والرقي بالحضاري للدولة (Breakey, 2016). وبالتالي كان لا بد من أن تعمل المؤسسات التعليمية على تطوير أنظمة النزاهة والشفافية والمساءلة المستخدمة لديها، لتتضمن مجموعة من الآليات على درجة عالية من الكفاءة والفعالية، ولديها القدرة على التعامل مع واقع الإدارات التعليمية وتقديم حلول مناسبة للمشكلات التي تواجهها، وذلك من خلال اكتشاف وعلاج أي خلل أو انحراف في مستوى أداء الإدارات التعليمية والأفراد العاملين فيها (الطراونة والعضايلة، 2010). حيث أدى التغير في دور المؤسسة التعليمية إلى تعقد أعمال المؤسسة التعليمية، واتساع نطاق الوظائف والمهام التي تقوم بها وتنوع منظماتها ونشاطاتها، مما استلزم ضرورة التوسع في عملية تفويض

Doi: 10.21608/jasep.2020.117886

الصلاحيات ومنح المزيد من حرية التصرف لمديري ومعلمي المؤسسات التعليمية، لكي يتمكنوا من الإسهام في رفع مستوى الخدمات المقدمة للمواطنين من ناحية، وتخفيف العبء المالي على المؤسسات التعليمية من ناحية أخرى.

وفي عام ٢٠١٧ وقعت وزارة التربية والتعليم مذكرة تسعى لإيجاد مواد علمية وانشطة صفية تتضمن مبادئ النزاهة ومعاييرها، ومدونات السلوك ونبذ الواسطة والمحسوبية، ومكافحة الفساد وأشكاله ومخاطره على تنمية الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعريف بدور هيئة النزاهة ونكافحه الفساد ومهامها والدور الذي يمكن أن يحققه المعلمون والطلبة في تهيئة بيئة خصبة للنزاهة ورافضة للفساد(جريدة الدستور، ٢٠١٧). فيطبق المسؤول مفهوم النزاهة والشفافية و يتابع تطبيقه بين العاملين انفسهم، حتى يتمكن من مسائلتهم ومحاسبتهم على أي تقصير. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة التي تتمحور حول التعرف على درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية لقصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات، والكشف عن الفروق الديمغرافية في ادوار مديريهم في تطبيق النزاهة والشفافية، في ضوء عدد من المتغيرات، وبيان مدى مساهمتها في تطوير العملية التعليمية إلى أقصى حد ممكن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن مفهومي النزاهة والشفافية يعتبران مدخلان لمعالجة العديد من مشكلات الإدارة المؤسسية، مثل: الفساد والروتين والترهل الإداري، وذلك من خلال الوضوح والعقلانية والنزاهة وتكافؤ الفرص للجميع، وسهولة الإجراءات والحد من الفساد، فغيابهما يفتح الباب على مصراعيه لعقد صفقات الفساد في الخفاء، أما مع وجود النزاهة الشفافية فإنه يصعب إساءة استخدام السلطة لصالح فئة تعمل في الخفاء. ويمثل مفهوم النزاهة والشفافية في المؤسسات التربوية دوراً هاماً في نجاحها واستمراريتها بكفاءة وفاعلية، إلا أن هذا المفهوم لا يزال يعاني من ضعف في وضوح مفهوم النزاهة والشفافية وكيفية تطبيقها في المدارس التربوية، حيث أن معظم مديرات المدارس يتعاملن مع المعلمات بسياسات وأنماط تقليدية، تنعكس بشكل سلبي على أداء المعلمات والعاملات، وتؤدي إلى ظهور بعض المشكلات الإدارية التي تنعكس بشكل سلبي على المجتمع المحلي. وقد لاحظ الباحثان أن هناك تبايناً في درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية، وذلك من خلال اطلاعهما على التقارير المنشورة، والمفتقرة لمفهوم النزاهة والشفافية من قبل إدارات بعض المدارس، ومن هنا جاءت الدراسة لتعرف درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية، والكشف عن الفروقات الفردية لدى المعلمات، لذا تحددت مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالـة إحصـائية عند مستوى الدلالـة (α=0.05) فـي تقديرات عينـة الدراسـة عـن درجـة تطبيـق مـديرات المـدارس الأساسـية فـي قصـبة إربـد لمفهـوم النزاهـة والشفافية تعزى لأثر متغيرات: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى تعرف درجة تطبيق مـديرات المدارس الأساسية فـي قصـبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات، والكشف عما إذا كانت هنـاك فـروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينـة لدرجـة تطبيـق مديرات المدارس الأساسية في قصـبة إربـد لمفهـوم النزاهـة والشـفافية تبعـاً للمتغيـرات التاليـة (سـنوات الخبـرة، والمؤهـل العلمي).

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية بتتناولها موضـوعا بحثيـا نـدر البحث عنـه - حسب علـم الباحثـان- في المجال البحثي بشكل مباشر في قصـبة إربـد وذلـك مـن خـلال مراجعـة الأدبيـات التي بحث في هذا المجال، الا وهو مفهوم النزاهـة والشفافية فـي إدارات المـدارس التعليميـة، وبيان وجهة نظر المعلمات حول تطبيق مديرات المدارس للنزاهة والشفافية داخـل المدرسـة، كما تكمن اهميتها في جذب اهتمام الباحثين لدراسة جوانب أخرى بناء علـى نتـائج وتوصـيات الدراسة. كما يتوقـع الباحثـان أن يستفيد من هذه الدراسـة المعلمـات فـي المـدارس الأساسـية، والباحثين والمهتمين في هذا المجال وقد تسهم في تزويد صـانعي القـرار والسياسـات التربويـة بالفائدة التـي تعـود علـى المـدارس التـي تطبـق مفهـوم النزاهـة والشفافية، ومـدى انعكـاس ذلـك على جودة قرارات المسؤولين فـي تقديم الـدعم والمسـاعدة، مـن أجـل تحسـين أداء المعلمـين وتطوير مدارسهم. ويمكن ان تسـهم بـإثراء المعرفـة النظريـة والتطبيقيـة حـول مفهـوم النزاهـة والشفافية، من خـلال مـا ستقدمه الدراسـة الميدانيـة مـن نتـائج وتوصـيات تسـاعد المعنيين فـي إدارات المدارس.

مصطلحات الدراسة:

- **النزاهة والشفافية**: مجموعة المعايير والمبادئ التـي تمثـل المرجعيـة التـي تحفظ للإنسـان رقيـه وكرامتـه وجـوهر إنسـانيته، ويترتـب علـى تمثلهـا وتجسـدها تحقيـق مسـتوى أخلاقـي راق وثقة في الحياة وقدرة على تحسين نوعية وجودة تلك الحياة من خلال النزاهـة (زايـد، 128:2015).
- **وتعرف النزاهة والشفافية إجرائياً**: بأنها القيم الأخلاقية منظومـة مـن القيم الإنسـانية التـي تغرس روح النزاهة والأمانة في الإعداد المهنـي لمهنـة التعليم، والتـي تـم تحديـدها ضـمن مجالات تم اعدادها من قبل الباحثان لأغراض هذه الدراسة.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117886

حدود الدراسة :

اشتملت حدود الدراسة على الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على جمع البيانات الأولية لتحليل درجة تطبيق مديرات مدارس غرب إربد الأساسية إربد لمفهوم النزاهة والشفافية.
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس غرب إربد الأساسية التابعة لقصبة إربد.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمات مدارس غرب إربد الأساسية التابعة لقصبة إربد.
- الحدود الزمنية: تم جمع بيانات هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي (الأول والثاني) للعام الدراسي (2020/2019).

الادب النظري والدراسات السابقة:

تعتبر النزاهة" سلوكا أخلاقيا رفيعا لا تستقيم الحياة إلا به، وهي خلق متمم لصفات المسلم، وسلوكياته الإيجابية، فالنزاهة هي الرقابة على الذات، وتعرف اصطلاحًا في الدراسات التربوية بأنها: "البعد عن الشرّ"، وتعد النزاهة ظاهرة إنسانية تحكمها قوانين الإنسان، وقيمه، فرداً ومجتمعاً، وترتبط النزاهة بسياقات بنائية متعددة كأن تكون النزاهة في العمل أو النزاهة المهنية، أو النزاهة الاجتماعية العملية التعلمية، أو النزاهة الشخصية، أو النزاهة السياسية وغيرها. أما الشفافية فتشير إلى الوضوح والتبيان في كل مجالات العمل التي تتم بين الإدارة العليا والمستويات الإدارية الأخرى، بحيث تكون المعلومة متاحة للجميع كل حسب اختصاصه، وذلك للإفادة منها في أداء المهام المنوطة بالعاملين (عبد الحليم وعباينة، 58:2006). ويعبر هذا المفهوم عن العلنية والالتزام بالمتطلبات، أو الشروط المرجعية للعمل، وتكافؤ الفرص للجميع، وسهولة الإجراءات، والحد من الفساد (برقاوي، 1988: 32). والشفافية "حق كل مواطن في الوصول إلى المعلومات، ومعرفة آليات اتخاذ القرار المؤسسي، وحق الشفافية متطلب ضروري لوضع معايير أخلاقية وميثاق عمل مؤسسي، لما تؤدي إليه من الثقة وكذلك المساعدة على اكتشاف الفساد" (مخيمر وآخرون، 2000: 105). بل هي فلسفة ومنهاج عمل يقوم على الوضوح والعلنية والدقة والصراحة والانفتاح في مختلف النشاطات ومجالات العمل التي تتم بين مختلف المستويات الإدارية داخل الجهاز الحكومي والأجهزة الحكومية المختلفة وجمهور المواطنين، بما لا يتعارض مع المصلحة العامة العليا(الطراونة والعضايلة، ٢٠١٠ ، ٦٦). وتكمن اهميتها في كونها قناة مفتوحة للاتصال بين أصحاب المصلحة والمسؤولين، وهي بذلك تعتبر أداة مهمة جدا لمحاربة الفساد الذي يستشري خاصة في الدول النامية، كما أن الشفافية وإن كانت مطلوبة في حياة الناس وعلاقاتهم مع بعضهم بعضاً إلا أنها تبدو ضرورية أيضا بالنسبة لمنظمات العمل الإدارية والسياسية. فعلى سبيل المثال تكون الشفافية مطلوبة في المنظمة الإدارية بين القيادات مع

بعضهم بعضاً من جهة، وبين القيادات والعاملين من جهة أخرى، وذلك حتى لا تكون المؤسسة التعليمية غامضة في توجهاتها ولا تعرف أهدافها بالنسبة للعاملين فيها مما يؤدي إلى تقليل روح الانتماء لديهم، فالمكاشفة والمصالحة وإيضاح المعلومات تعزز الولاء لدى العاملين، وتزيد من إنتاجيتهم، وتشحذ هممهم حين يعرفون كل شيء عن المؤسسة التي يعملون بها باعتبار أنهم جزء من تلك المؤسسة، ويعتبر ذلك حقا لهم (الراشدي، 2007).

وتمثل الشفافية في المؤسسات التربوية إحدى الاستراتيجيات التي تتبعها المؤسسة للابتعاد عن الروتين، وتهتم بوضوح في إجراءات العمل، وتعتبر من المفاهيم الإدارية الحديثة المتطورة، والمؤدية إلى إحداث التنمية الإدارية الناجحة تتضمن الشفافية ووضوح التشريعات، ودقة الأعمال المنجزة داخل المؤسسات، واتباع تعليمات وممارسات إدارية واضحة وسهلة للوصول إلى اتخاذ قرارات على درجة كبيرة من الموضوعية والدقة والوضوح، وبالتالي تحقيق التطوير التنظيمي (الصيرفي،2007).

وقد وقعت وزارة التربية والتعليم وهيئة النزاهة والشفافية ومكافحة الفساد (2017) مذكرة تفاهم لتعزيز التعاون وبناء الشراكة في مجال التوعية، وتعزيز مبادئ النزاهة والحاكمية الرشيدة، وبما ينسجم والقوانين التي تحكم وتحدد مسؤوليات وواجبات الجانبين، حيث تهدف إلى الاستثمار الأمثل للجهود والإمكانيات والموارد المتاحة لهما، وتنسيق الجهود بهدف تنفيذ أمثل للاستراتيجية الوطنية للنزاهة ومكافحة الفساد في مجال التوعية والتثقيف والتدريب وتبادل المعلومات، بما يسهم في تعزيز مبادئ النزاهة ومكافحة الفساد والوقاية منه، وتعزيز الثقة بالمؤسسات الوطنية، كما تشتمل المذكرة عدة مجالات للتعاون بهدف خلق حالة وعي رافضة للفساد، وتعزيز الفكر التربوي والتعليم حول مبادئ النزاهة والحاكمية الرشيدة، وتحصينه بالوقاية من الفساد ضمن المناهج العلمية والأنشطة المختلفة في جميع مدارس المملكة. حيث "يعتبر مدير المدرسة الرئيس المباشر لجميع العاملين في المدرسة، وبطبيعة عمله متصل مباشرة بزملائه المعلمين وأبنائه الطلبة، وهذا الاتصال عنصر أساسي في العملية التربوية، إذ يمكنه القيام بدور فعال في توجيه المعلمين والمدرسين، والإشراف على الأمور الإدارية والفنية والمالية في المدرسة، وتوثيق العلاقات الإنسانية بينه وبين المعلمين والإداريين وأولياء الأمور، وهو المسؤول عن رفع مستوى العملية التعليمية التعلمية في المدرسة من خلال رفع كفاية المعلمين فيها"(نحيلي، 139،2010).

وأشارت المنظمة العربية للتنمية (193:2001) بانه يمكن تعزيز النزاهة والشفافية والمساءلة الإدارية، ومحاربة الفساد لأجل النهوض بالعملية التعليمية، من خلال الإتباع الآتي: أن نطور عملية أو إطاراً يمكن من خلاله تمكين الطلبة من أن يدركوا أنه يمكنهم أن يساهموا في وضع المنظومة الأخلاقية للمؤسسة التي يعملون بها. وأن يتم التأكد أنهم يعملون من أجل صالح هذه المؤسسة من خلال شعورهم بالانتماء للمؤسسة التي يعملون بها، فالأمر يتعلق بالطبيعة البشرية، وأن نشجع على وجود أنماط قيادية ايجابية وعلاقات ايجابية بين

هؤلاء القادة والعاملين معهم والعمل على تحفيزهم وتشجيعهم حتى يمكنهم أن يتعاملوا من خلال المشاركة في الخبرات والآراء. وعلى الرغم من أهمية المساءلة في مكافحة الفساد خاصة في الدول النامية فإن هذه الدول إجمالا تعاني عدم وضوح مفهوم وأهداف المساءلة وبيان العلاقة بين المساءلة والشفافية والنزاهة واقتصارها على المفهوم التقليدي، مما يجعل العامل يتقيد بحرفية القوانين والأنظمة والتعليمات، ويتخلف عن أداء مهامه الوظيفية وخدمة المواطنين خشية الوقوع في الفساد وارتكاب أخطاء معينة، قد تعرضه للمساءلة فيما بعد، مما يؤثر سلبا في فعالية نظم المساءلة ويؤدي بالتالي إلى انخفاض مستوى أداء المؤسسة التعليمية والأفراد العاملين بها. كما يشير واقع المؤسسات التعليمية إلى وجود نظم واضحة للمساءلة غير أنه يوجد أيضا أفراد لديهم مهارات عالية في تغطية أنشطة الفساد التي يقومون بها، وتتطلب مواجهة الفساد في تلك الحالة تطوير نظم المساءلة الموجودة وزيادة فعاليتها (المرجع السابق: ٢٠١٠)

ومن هذا المنطلق أصبح توافر الشفافية والنزاهة مطلبا أساسيا للعمليات الإدارية والتنظيمية في المؤسسات التعليمية التي لا بد أن تسعى إلى الوصول إلى مستوى حضاري متقدم يسهم في تحسين المستويات المعيشية للمواطنين وتحقيق حياة كريمة لهم، فالشفافية والنزاهة بذلك تعتبر مدخلا لمعالجة العديد من مشكلات الإدارة التعليمية، مثل: الفساد والروتين والترهل الإداري، وذلك من خلال الوضوح والعقلانية والنزاهة وتكافؤ الفرص للجميع وسهولة الإجراءات والحد من الفساد (فلاق وحدو، 2015).

ويرى الباحثان بأن الاهتمام بالتطوير والنهوض بالعملية التعليمية من الأمور الضرورية، التي لا بد من تحقيقها في المؤسسات التربوية، الأمر الذي يتطلب قيادات إدارية قادرة على التعامل مع العاملين بنزاهة وشفافية في مختلف المجالات الإدارية، حتى يتمكن العاملين من العمل بنزاهة وشفافية، مما سينعكس على جودة قرارات المدير بشكل إيجابي، بوصفه قائداً مسؤولاً، وقدوة حسنة للعاملين في المدرسة كما ان إتباع المدير سياسة الوضوح في مفهوم النزاهة والشفافية، يسهم في فتح المجال للمعلمين للتميز وابتكار طرق جديدة تساعد المؤسسات التعليمية في بلوغ أهدافها، ويعتبر الوضوح في اتباع القوانين والانظمة لدى المعلمين من أهم الركائز التي يقوم عليها الاصلاح التربوي، لما ينتج عنه من إصلاح للعملية التربوية برمتها، فالمعلم الذي يمتلك الكفايات الأكاديمية والمهنية، يحتاج الى الشفافية والنزاهة في تطبيق القوانين والأنظمة، بشكل يسهم في تنمية وتعزيز قدرات قيادية متميزة؛ فيصبح قدوة لزملائه وطلابه في التميز والإنجاز، والبحث والاكتشاف.

ثانيا: الدراسات السابقة

تناول الباحثان الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير الدراسة مفهوم النزاهة والشفافية في المدارس كالاتي:

أجرى البلوي (٢٠١٠) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس للشفافية الإدارية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في منطقة تبوك التعليمية تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من(٢٢٠) معلماً، و(٢١٨) معلمة، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث أظهرت نتائج الدراسة درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس للشفافية الإدارية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في منطقة تبوك التعليمية جاءت بدرجة تقدير عالية، كما أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيرات الدراسة المؤهل العلمي وجاء لصالح دبلوم عالي، وبالنسبة لسنوات الخبرة، جاءت لصالح أكثر من (١٠): أشارت إلى وجود فروق تعزى لأثر متغير مستوى المدرسة وجاء لصالح المدرسة المتوسطة.

وقامت حويل (٢٠١٢) بدراسة هدفت الى معرفة " واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها" ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق اداتها على عينة الدراسة وعددهم (٩١) مديراً، وبعد المعالجة الاحصائية توصلت الدراسة الى ان هناك تطبيق للمساءلة التربوية والجودة الشاملة في المدارس وبواقع عالٍ ، ووجود ارتباط ايجابي دال احصائي بين متوسطي المساءلة التربوية والجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين.

وقام يلماز وألتينكورت (Yilmaz & Altinkurt, 2012) بإجراء دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين سلوكيات القيادة المدرسية في الشفافية والعدالة والثقة التنظيمية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧١) من معلمي المدارس الثانوية الذين يعملون في مقاطعى كوتاهي في تركيا. تم جمع البيانات بواسطة "مقياس الثقة التنظيمي" و"مقياس الشفافية والعدالة التنظيمية" و"مقياس السلوك القيادي". تم تحليل البيانات من خلال الإحصائيات الوصفية حول الثقة التنظيمية والعدالة والشفافية التنظيمية وسلوكيات القيادة لدى مدراء المدارس. وكشفت نتائج الدراسة وجود مستويات مرتفعة للشفافية والعدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية والثقة التنظيمية لدى المعلمين، وأن هنالك علاقة ارتباطية إيجابية مرتفعة بين سلوكيات القيادة لمدراء المدرسة وتصورات المعلمين للشفافية والعدالة التنظيمية والثقة في الخريجين.

وأجرى الزعاني (٢٠١٣) دراسة هدفت التعرف إلى درجة التزام مديري المدارس الثانوية الرسمية في مدارس منطقتي الشارقة ورأس الخيمة التعليميتين بدولة الإمارات العربية المتحدة بتطبيق الشفافية من وجهة نظر المعلمين، ، تكونت عينة الدراسة من(٣٠٣) معلماً ومعلمة، حيث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي التحليلي من خلال استبانة وسؤال مفتوح كأدوات للدراسة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن: درجة التزام مديري المدارس

Doi: 10.21608/jasep.2020.117886

الثانوية الرسمية في مدارس منطقتي الشارقة ورأس الخيمة التعليميتين بدولة الإمارات العربية المتحدة بتطبيق الشفافية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التقييم والقرار المدرسي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية ولصالح منطقة الشارقة التعليمية.

وأجرى الشمري (٢٠١٤) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس محافظة بلقرن للشفافية الإدارية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات (سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي)، حيث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وبلغ حجم العينة ٣٩٠ معلماً، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس في محافظة بلقرن، جاءت بدرجة تقدير متوسطة، كما أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيرات الدراسة، المرحلة التعلمية وجاءت لصالح المرحلة المتوسطة، وسنوات الخبرة جاءت لصالح أكثر من (١٠) سنوات، وأخير عدم وجود فروق تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي.

وأجرى الشياب (2016) دراسة هدفت التعرف إلى درجة تطبيق معايير جائزة الملك عبدالله الثاني لتميز الأداء الحكومي والشفافية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (224) موظفاً وموظفة، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير جائزة الملك عبدالله الثاني لتميز الأداء الحكومي والشفافية، في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد جاءت بدرجة تقدير متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى لأثر متغيرات(الجنس، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة) بينما يوجد فروق تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، وجاء لصالح مرحلة البكالوريوس.

وأجرى أبو كوش والشرمان وبركات (2018) دراسة في فلسطين هدفت إلى تقدير درجة تطبيق المساءلة الإدارية لمديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من والبالغ (323) معلماً ومعلمة، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المساءلة الإدارية لمديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر كانت عالية، وتبين عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات إجابات العينة لدرجة المساءلة الإدارية لمديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر، تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات في عينة الدراسة، وحجمها، والفئة المستهدفة والأداة، كذلك تنوعت متغيرات الدراسة. واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق هدفها، واختلفت معها في المنهج المتبع في الدراسة، حيث استخدمت جميعها المنهج الوصفي المسحي كدراسة دراسة البلوي (٢٠١٠)، ودراسة

الزعاني(٢٠١٣). وتميزت الدراسة الحالية عما سبقها بأنها ركزت فقط على الشفافية الإدارية والمسائلة، ولم يتم التوصل إلى أي دراسة بحثت عن النزاهة، أو حتى ربطها بالشفافية. وعليه فيمكن القول بأن الدراسات السابقة قد اختلفت مع الدراسة الحالية في أكثر من جانب، إلا أن ذلك لا ينفي مدى استفادة الباحثان منها في إعداد هذه الدراسة، من حيث استكمال الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة، وتحليل النتائج.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك لوصف وتحليل وتفسير نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مدارس غرب إربد الحكومية التابعة لواء قصبة إربد خلال الفصل الدراسي الأول لعام (2020/2019)، بالغ عددهم (337) معلمةً، ممن يدرسون في مدارس غرب إربد الحكومية التابعة لقصبة إربد، بحسب الإحصائيات الواردة عن مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة اربد، وجدول رقم (1) يبين أفراد مجتمع الدراسة.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	280	83.09%
	دراسات عليا	57	16.91%
سنوات الخبرة	10سنوات فما دون	188	55.79%
	اكثر من 10 سنوات	149	44.21%

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، ممثلة لمجتمع الدراسة، خلال العام الدراسي (2019-2020)، حيث اشتمل هذه العينة على (151) معلمةً، أي بنسبة (60%)، تم تطبيق استبانة الدراسة عليهم. كما تطبيق (30) استبانة على العينة الاستطلاعية من خارج مجتمع الدراسة، ويبين جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الآتية:

الجدول(2)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	117	77.5%
	دراسات عليا	34	22.5%
سنوات الخبرة	10سنوات فما دون	73	48.3%
	اكثر من 10 سنوات	78	51.7%

يظهر الجدول(2) أن حملة البكالوريوس هم الاعلى بنسبة مئوية بلغت (77.5%)، أما من لديهم اكثر من 10سنوات فكانت نسبتهم (51.7%).

أداة الدراسة:

لغايات تطبيق أداة تم الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بدرجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة اربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات، حيث تم بناء أداة الدراسة من قبل الباحثان على الرغم من وجود العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تحدثت عن مفهوم الشفافية فقط ولم توجد دراسات تتحدث عن الشفافية والنزاهة معاً وفي المجال المدرسي فقام الباحثان ببناء اداة مكونة من ٥١ فقرة موزعة على ستة مجالات.

صدق أداة الدراسة

تم التأكد من صدق أداة الدراسة وذلك بعرضهما على (11) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الأردنية، وتم الأخذ برأيهم وملاحظاتهم حول مدى ملاءمة فقرات الاستبانة من حيث:(مدى مناسبة الفقرات للمجال الذي تندرج تحته، ووضوح الفقرات، ومدى دقة وسلامة الصياغة اللغوية). وقد تم إجراء التعديلات على الاستبانة بعد تحكيمها وفقْ ما أوصى به المحكِمون من حيث حذف بعض الفقرات، أو الإبعاد، أو الدمج، أو إعادة الصياغة، وبلغ مجموع فقرات الاستبانة بعد التحكيم (51) فقرة، موزعة على مجالات وفقرات الاستبانة. وبناء على إجماع ما يزيد عن (80%) من مجموعة المحكمين تم اعتماد أداة الدراسة بصورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة :

تم حساب معامل كرونباخ ألفا لفقرات الاستبانة، حيث تم في الأولى تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية (30) معلمة بفارق زمني مدته أسبوعين وتم حساب معامل الارتباط بيرسون(معامل ثبات الاستقرار) بين التطبيقين. كما والجدول (٥) يبين ذلك.

الجدول (٥)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة والأداة الكلية

المجال	المقياس ومجالاته	عدد الفقرات	ثبات الاتساق الداخلي
المجال الأول	القوانين والأنظمة والتعليمات	8	٠,٧٩
المجال الثاني	الشفافية والنزاهة في توزيع المهام	10	٠,٩٠٩
المجال الثالث	الشفافية والنزاهة في الإجراءات والتعاملات	11	٠,٨٨
المجال الرابع	النزاهة والشفافية في العمليات	7	٠,٨٣
المجال الخامس	النزاهة والشفافية في التواصل	10	٠,٨٩
المجال السادس	الشفافية والنزاهة الالتزام بأخلاقيات المهنة ومعاييرها	5	٠,٨٨
الأداة الكلية		**51**	**٠,٩٦**

أظهرت النتائج في الجدول (٥) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للأداة ككل بلغ (0.958). كما تراوحت للمجالات بين (٠,٧٩-٠,٩٠) كما ويُلاحظ أنها ذات معامل ثبات مرتفع. وعليه اعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة وتحقيق غرضها والوثوق بنتائجها.

المعيار الاحصائي:

كان معيار الحكم لتحديد درجة تطبيق مديرات المدارس لمفهوم النزاهة والشفافية على النحو الآتي:

المعيار الإحصائي لتحديد درجة تطبيق مديرات المدارس لمفهوم النزاهة والشفافية

المتوسط الحسابي	الدرجة
من 1.00 أقل من 1.80	ضعيفه جداً
من 1.80 أقل من 2.60	ضعيفة
من 2.60 أقل من 3.40	متوسطة
من 3.40 أقل من 4.20	عالية
من 4.20 – 5.00	عالية جداً

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات الوسيطة:

١. المؤهل العلمي، وله نوعان: (بكالوريوس ودراسات عليا).

Doi: 10.21608/jasep.2020.117886

٢. سنوات الخبرة، ولها فئتان: (١٠ سنوات فما دون و اكثر من ١٠ سنوات).
ثانيا: المتغير التابع: درجة تطبيق مديرات المدارس لمفهوم النزاهة والشفافية.
المعالجة الإحصائية:

- للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة سيتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة تطبيق مديرات المدارس لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات. وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل اختبار ت الثنائي لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات تطبيق مديرات المدارس لمفهوم النزاهة والشفافية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

- **نتائج الدراسة:**

النتائج المُتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على:**"ما درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في غرب قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات؟**
للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات، وكل مجال من مجالاتها ويبين جدول (٦) ذلك.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٦	الشفافية والنزاهة الالتزام بأخلاقيات المهنة ومعاييرها	3.80	.999	1	عالية
١	القوانين والأنظمة والتعليمات	3.79	.879	2	عالية
٥	النزاهة والشفافية في التواصل	3.74	.913	3	عالية
٣	الشفافية والنزاهة في الإجراءات والتعاملات	3.71	.937	4	عالية
٢	الشفافية والنزاهة في توزيع المهام	3.64	.952	5	عالية
٤	النزاهة والشفافية في العمليات	3.52	.980	6	عالية
	الأداة الكلية	3.70	.877		عالية

يلاحظ من جدول (٦) أن درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات (عالية) بمتوسط حسابي (3.70) بانحراف معياري (877.). حيث جاء المجال السادس: الشفافية والنزاهة الالتزام بأخلاقيات المهنة ومعاييرها في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.80) بدرجة (عالية) تلاه في المرتبة الثانية المجال الأول: القوانين والأنظمة والتعليمات بمتوسط حسابي (3.79) بدرجة عالية في حين جاء المجال الرابع: النزاهة والشفافية في العمليات في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.52) بدرجة (عالية). كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات، وفيما يلي عرض لذلك للمجالات حسب ترتيبها حسب المتوسطات الحسابية:

المجال الأول: الشفافية والنزاهة الالتزام بأخلاقيات المهنة ومعاييرها

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الشفافية والنزاهة الالتزام بأخلاقيات المهنة ومعاييرها)، مرتبة تنازلياً

الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	تحافظ المديرة على أخلاقيات مهنة التعليم المنصوص عليها في وزارة التربية والتعليم.	3.97	1.026	1	عالية
٣	تلتزم المديرة بأخلاقيات الرعاية التي تركز على العلاقات الإنسانية بين الأفراد.	3.81	1.080	٢	عالية
٥	تعمل المديرة على ترسيخ معايير قيمية واجتماعية تنسجم مع قيم المجتمع.	3.79	1.081	٣	عالية
٤	تتسم المديرة بسمات قيادية قادرة على توضيح الرؤية المستقبلية للمدرسة وتطويرها.	3.73	1.077	٤	عالية
٢	تؤمن ا المديرة بأخلاقيات النقد الهادف إلى إصلاح المدرسة وإدارتها.	3.72	1.168	٥	عالية
المجال الأول: الشفافية والنزاهة الالتزام بأخلاقيات المهنة ومعاييرها		3.80	.999		عالية

يلاحظ من جدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال السادس تراوحت بين (3.72- 3.97) بدرجة (عالية). حيث جاءت الفقرة (1) التي نصت على "تحافظ المديرة على أخلاقيات مهنة التعليم المنصوص عليها في وزارة التربية والتعليم." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.97) بدرجة (عالية)، في حين جاءت الفقرة (2) التي نصت على "تؤمن

Doi: 10.21608/jasep.2020.117886

المديرة بأخلاقيات النقد الهادف إلى إصلاح المدرسة وإدارتها." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.72) بدرجة (عالية).

المجال الثاني: القوانين والأنظمة والتعليمات

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال القوانين والأنظمة والتعليمات، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	تطبق المديرة القوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم على جميع المعلمات.	3.95	1.025	1	عالية
3	تُطلع المديرة المعلمات على القوانين والأنظمة والتعليمات المتعلقة بالعملية التربوية داخل المدرسة.	3.90	1.088	2	عالية
2	تطبق المديرة السياسات التربوية وأهدافها وفقاً لقانون التربية والتعليم المعمول به.	3.85	.969	3	عالية
6	تراعي مديرة المدرسة العدالة الاجتماعية المنطلقة من قانون وزارة التربية والتعليم.	3.80	1.033	4	عالية
7	تراعي مديرة المدرسة المبادئ الديمقراطية للتعليم.	3.73	1.032	5	عالية
5	تتخذ المديرة القرارات الهامة في الوقت المناسب وفقاً للأنظمة والتعليمات.	3.72	1.035	6	عالية
8	تحرص المديرة على مشاركة المعلمات في اتخاذ القرارات المستندة على القوانين والأنظمة التربوية الصادرة من الوزارة أو المديرية.	3.69	1.078	7	عالية
4	توضح المديرة للمعلمات كل ما يتعلق بالتشريعات التربوية ومعاييرها.	3.65	1.127	8	عالية
المجال الثاني: القوانين والأنظمة والتعليمات		3.79	.879		عالية

يلاحظ من جدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثاني تراوحت بين (3.65-3.95) بدرجة (عالية). حيث جاءت الفقرة (1) التي نصت على "تطبق المديرات القوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم على جميع المعلمات." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.95) بدرجة (عالية)، في حين جاءت الفقرة (4) التي نصت على "توضح المديرة للمعلمات كل ما يتعلق بالتشريعات التربوية ومعاييرها." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.65) بدرجة (عالية).

المجال الثالث: النزاهة والشفافية في التواصل

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال النزاهة والشفافية في التواصل)، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	تتميز الاتصالات في الإدارة المدرسية بين المدير والمعلمات بالمرونة بعيدة عن التعقيد	3.86	1.052	1	عالية
4	يوجد ثقة متبادلة بين المديرة والمعلمات داخل المدرسة	3.81	1.055	2	عالية
8	تعزز المديرة العلاقات الاجتماعية بين المدرسة والمجتمع المحلي.	3.81	1.005	3	عالية
10	تشجع المديرة العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين المعلمات.	3.80	1.071	4	عالية
2	تبين المديرة للمعلمات عن رؤيتها فيما يتعلق بسياسات المدرسة	3.77	1.067	5	عالية
5	تشجع المديرة العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين المعلمات.	3.75	1.103	6	عالية
3	تتعامل المديرة مع جميع المعلمات بعدالة	3.72	1.042	7	عالية
9	تشرك المديرة المعلمات وتأخذ بمقترحاتهن في الاجتماعات والنقاشات.	3.65	1.034	8	عالية
6	توفر المديرة وسائل اتصال حديثة ومتطورة.	3.62	1.159	9	عالية
7	توفر المديرة للمعلمات بيئة مناسبة للتعبير عن آرائها متوخياً العدالة والمساواة في ذلك.	3.62	1.112	10	عالية
المجال الثالث: النزاهة والشفافية في التواصل		3.74	.913		عالية

يلاحظ من جدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثالث تراوحت بين (3.62 -3.86) بدرجة (عالية). حيث جاءت الفقرة (1) التي نصت على "تتميز الاتصالات في الإدارة المدرسية بين المدير والمعلمات بالمرونة بعيدة عن التعقيد" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.86) بدرجة (عالية)، في حين جاءت الفقرة (6،7) التي نصتا على "يوفر المدير للمعلمات بيئة مناسبة للتعبير عن آرائها متوخياً العدالة والمساواة في ذلك." "يوفر المدير وسائل اتصال حديثة ومتطورة." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.62) بدرجة (عالية).

المجال الرابع: الشفافية والنزاهة في الإجراءات والتعاملات

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الشفافية والنزاهة في الإجراءات والتعاملات، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	تحرص المديرة على تنفيذ المعلمات لتوجيهاتها.	3.84	1.027	1	عالية
7	تحرص المديرة على توفير المعلومات لجميع المعلمات دون استثناء.	3.82	1.189	2	عالية
1	تتخذ المديرة قراراتها الوظيفية بموضوعية.	3.81	1.122	3	عالية
5	تشرح المديرة القرارات الإدارية لجميع المعلمات.	3.75	1.000	4	عالية
2	تتخذ المديرة قراراتها الإدارية بناءً على أسباب منطقية.	3.73	1.058	5	عالية
3	تطبق المديرة القرارات الإدارية على جميع المعلمات من غير استثناء.	3.71	1.093	6	عالية
11	تجمع المدير معلومات كافية قبل اتخاذ القرارات الإدارية.	3.70	1.058	7	عالية
8	تحاسب المديرة جميع المعلمات دون تحيز.	3.68	1.140	8	عالية
10	تضع المديرة التقارير السنوية حسب الكفاءة الوظيفية.	3.65	1.150	9	عالية
9	توفر المديرة إجراءات عادلة للتظلمات.	3.60	1.120	10	عالية
6	تُشرك المديرة المعلمات في صنع القرارات التربوية.	3.57	1.175	11	عالية
المجال الرابع: الشفافية والنزاهة في الإجراءات والتعاملات		3.71	.937		عالية

يلاحظ من جدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثالث تراوحت بين (3.57- 3.84) بدرجة (عالية). حيث جاءت الفقرة (4) التي نصت على "تحرص المديرة على تنفيذ المعلمات لتوجيهاته." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.84) بدرجة (عالية)، في حين جاءت الفقرة (٦) التي نصت على "تُشرك المديرة المعلمات في صنع القرارات التربوية." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.57) بدرجة (عالية).

المجال الخامس: الشفافية والنزاهة في توزيع المهام

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني الشفافية والنزاهة في توزيع المهام، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	تمنح المديرة الإجازات العرضية للمعلمين من غير تمييز.	3.75	1.155	1	عالية
10	تشارك المديرة جميع المعلمات في مناسباتهم الاجتماعية.	3.75	1.127	2	عالية
1	توزع المديرة المهمات الوظيفية بين المعلمات(بنزاهة والشفافية)	3.70	1.183	3	عالية
6	تختار المديرة منسقي المواد حسب الكفاءة.	3.70	1.100	4	عالية
9	ترشح المديرة المعلمات لتمثيل المدرسة في أنشطة الوزارة بطريقة موضوعيه.	3.67	1.112	5	عالية
7	توزع المديرة المهمات الوظيفية حسب المقدرات الذاتية للمعلمين بشفافية.	3.66	1.148	6	عالية
4	توفر المديرة التجهيزات المكتبية لجميع المعلمات.	3.60	1.066	7	عالية
3	يتيح المديرة الفرصة لجميع المعلمات للمشاركة في النشاطات الخارجية دون استثناء.	3.59	1.207	8	عالية
2٤	توفر المديرة الوسائل التعليمية لجميع المعلمات بشفافية دون تحيز.	3.52	1.154	9	عالية
8	تقدم المديرة الحوافز الوظيفية للجهد الإضافي المقدم من المعلمات حسب قوانين الوزارة.	3.50	1.107	10	عالية
المجال الخامس: الشفافية والنزاهة في توزيع المهام:		3.64	.952		عالية

يلاحظ من جدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثاني تراوحت بين (3.50-3.75) بدرجة (عالية). حيث جاءت الفقرة (5 ، 10) التي نصتا على "تمنح المديرة الإجازات العرضية للمعلمات من غير تمييز." "تشارك المديرة جميع المعلمات في مناسباتهم الاجتماعية." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.75) بدرجة (عالية)، في حين جاءت الفقرة (8) التي نصت على "تقدم المديرة الحوافز الوظيفية للجهد الإضافي المقدم من العلميات حسب قوانين الوزارة." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.50) بدرجة (عالية).

المجال السادس: النزاهة والشفافية في العمليات

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول النزاهة والشفافية العمليات، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٦	تقيس المديرة مدى رضا المعلمات من(الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي)	3.62	1.082	1	عالية
٧	تتبنى المديرة نظام رقابة وتدقيق للسيطرة على أداء العاملين من(عاملين ومعلمين وطلبة)	3.60	1.138	٢	عالية
٣	تقيم المديرة أداء المعلمات من حث سرعة الإنجاز والجودة بشكل مستمر ضمن معايير واضحة وشفافة	3.56	1.069	٣	عالية
٥	تستخدم المديرة التكنولوجيا الحديثة لمواجهة التحديات المعاصرة	3.56	1.111	٤	عالية
٢	توفر المديرة فرصاً متكافئة للمعلمات في الحصول على الخدمات	3.52	1.113	٥	عالية
٤	تضع المديرة تقنيات للتنبؤ بالمشكلات قبل وقوعها وإيجاد آليات فعالة لحلها.	3.52	1.094	٦	عالية
1	توفر المديرة صندوقاً لتلقي اقتراحات للمعلمات من أجل تطوير المؤسسة وحل مشكلاتهن	3.25	1.318	٧	متوسطة
المجال السادس: النزاهة والشفافية في العمليات		3.52	.980		عالية

يلاحظ من جدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الرابع تراوحت بين (3.25 -3.62) بدرجة (عالية). حيث جاءت الفقرة (6) التي نصت على "تقيس المديرة مدى رضا المعلمات من (الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.62) بدرجة (عالية)، في حين جاءت الفقرة (1) التي نصت على "توفر المديرة صندوقاً لتلقي اقتراحات المعلمات من أجل تطوير المؤسسة وحل مشكلاتهم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.25) بدرجة (عالية).

نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha\leq0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات تعزى إلى متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟"؟

أولاً: المؤهل العلمي: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على حسب

المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) بالإضافة إلى إجراء اختبار ت الثنائي، وكما هو مبين في الجداول الآتية:

جدول (١٣)

اختبار ت الثنائي حول مستوى مجالات أداة الدراسة الرئيسية حسب متغير المؤهل العلمي: بكالوريوس، دراسات عليا

اختبار ت الثنائي حول مستوى مجالات أداة الدراسة الرئيسة حسب متغير المؤهل العلمي بكالوريوس، دراسات عليا	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: القوانين والأنظمة والتعليمات	بكالوريوس	117	3.84	.868	1.465	.145
	دراسات عليا	34	3.59	.900		
المجال الثاني: الشفافية والنزاهة في توزيع المهام:	بكالوريوس	117	3.62	.981	-.493	.623
	دراسات عليا	34	3.71	.856		
المجال الثالث: الشفافية والنزاهة في الإجراءات والتعاملات	بكالوريوس	117	3.74	.946	.571	.569
	دراسات عليا	34	3.63	.913		
المجال الرابع: النزاهة والشفافية في العمليات	بكالوريوس	117	3.52	.982	.118	.906
	دراسات عليا	34	3.50	.988		
المجال الخامس: النزاهة والشفافية في التواصل	بكالوريوس	117	3.74	.920	.020	.984
	دراسات عليا	34	3.74	.899		
المجال السادس: الشفافية والنزاهة الالتزام بأخلاقيات المهنة ومعاييرها	بكالوريوس	117	3.84	1.026	.728	.468
	دراسات عليا	34	3.69	.903		
الأداة الكلية	بكالوريوس	117	3.72	.887	.419	.676
	دراسات عليا	34	3.65	.852		

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05>□) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) على جميع المجالات وعلى الأداة الكلية.

ثانياً: سنوات الخبرة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات، حيث

 Doi: 10.21608/jasep.2020.117886

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى إجراء اختبار ت الثنائي، وكما هو مبين في الجداول الآتية:

جدول (١٤) اختبار ت الثنائي حول مستوى مجالات أداة الدراسة الرئيسية حسب متغير سنوات الخبرة اختبار ت الثنائي حول مستوى مجالات أداة الدراسة الرئيسية حسب سنوات الخبرة

	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: القوانين والأنظمة والتعليمات	10سنوات فما دون	73	3.94	.904	2.162	.032
	اكثر من 10 سنوات	78	3.64	.833		
المجال الثاني: الشفافية والنزاهة في توزيع المهام:	10سنوات فما دون	73	3.75	1.010	1.356	.177
	اكثر من 10 سنوات	78	3.54	.890		
المجال الثالث: الشفافية والنزاهة في الإجراءات والتعاملات	10سنوات فما دون	73	3.85	.989	1.671	.097
	اكثر من 10 سنوات	78	3.59	.874		
المجال الرابع: النزاهة والشفافية في العمليات	10سنوات فما دون	73	3.62	1.099	1.274	.205
	اكثر من 10 سنوات	78	3.42	.850		
المجال الخامس: النزاهة والشفافية في التواصل	10سنوات فما دون	73	3.77	1.001	.392	.696
	اكثر من 10 سنوات	78	3.71	.827		
المجال السادس: الشفافية والنزاهة الالتزام بأخلاقيات المهنة ومعاييرها	10سنوات فما دون	73	3.86	1.064	.669	.505
	اكثر من 10 سنوات	78	3.75	.937		
الأداة الكلية	10سنوات فما دون	73	3.80	.950	1.333	.185
	اكثر من 10 سنوات	78	3.61	.799		

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05>□) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية

في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (١٠ سنوات فما دون، أكثر من ١٠ سنوات) على جميع المجالات وعلى الأداة الكلية، باستثناء المجال الأول القوانين والأنظمة والتعليمات، حيث بلغت قيمة ت (٢,١٦٢) وبمستوى دلالة (٠,٠٣٢)، وكانت الفروق لصالح فئة (10 سنوات فما دون).

مناقشة النتائج

اظهرت نتائج السؤال الأول والذي ينص على: **ما درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات ؟** أن درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات، قد جاءت بدرجة تقدير "عالية"، حيث حصل مجال (الشفافية والنزاهة الالتزام بأخلاقيات المهنة ومعاييرها) على المرتبة الأولى بأعلى متوسط يليه مجال (القوانين والأنظمة والتعليمات) في المرتبة الثانية. أما في المرتبة الاخيرة، فجاء مجال النزاهة والشفافية في العمليات وبدرجة عالية. قد تعزى هذه النتيجة حسب تقديرات عينة الدراسة من المعلمات إلى عدة اسباب منها ان الدور الذي تؤديه المديرات بالبحث عن معايير وقيم النزاهة والعدالة والمصداقية والوضوح، والمساءلة في الأعمال والممارسات الإدارية، أدى إلى البعد عن اللبس، والغموض، وتعقيد الإجراءات داخل المدرسة بطريقة، ومعرفة أوجه النقص والخلل والغموض في المدرسة. كما ان توفير مديرات المدرسة للمعلومات التي تتعلق بالسياسات والنظم والقوانين والقرارات واللوائح لكافة المواطنين، بالإضافة إلى مساءلة المعلمات عما يقترفون من أعمال ووجوب مساءلتهم عن أدائهم الوظيفي، وما يصدر عنهم من سلوكيات وتصرفات. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الزعابي (2014) بأن جميع المؤسسات باختلاف نوعها وحجمها في دول العالم بشكل عام، ومؤسسات التعليم المدرسي بشكل خاص تسعى إلى تطبيق الشفافية لتأكيد مبدأ النزاهة والوضوح، وزيادة مساحة جودة الأداء وصولاً للتميز والفعالية، ولا تتوافر الشفافية في أية مؤسسة دون إفرادها بالمساءلة، وبعض القيم مثل التعاون والصدق والأمانة والإخلاص، حيث تغلب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، وتزداد مسؤولية المؤسسات التربوية نظراً للبعد الأخلاقي للقائمين عليها، وعلى جميع العاملين فيها في تطبيق الشفافية. وقد تختلف هذه النتيجة مع ما أشار إليه الغامدي (2017) بأن المؤسسات التربوية تعاني الكثير من الدول من مشكلات إدارية، تتمثل في التعقيد والروتين وصعوبة إجراءات العمل، مما يسبب الترهل الإداري، وما يترتب على ذلك من الآثار السلبية على الأفراد وعلى المؤسسة بشكل عام من ضعف الأداء وتدني التحصيل، ولهذا لا بد من توفير مجموعة من الآليات لمواجهة هذا النوع من المشكلات بهدف تحجيمها والحد منها، والسعي لتجنب الآثار السلبية لها على المؤسسة التعليمية، وذلك للوصول إلى الأهداف المنشودة بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية، وذلك عن طريق تطوير نظم المساءلة، بما يتناسب مع التقدم التقني والحضاري.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117886

كما واختلفت نتيجة السؤال الاول مع نتيجة دراسة كل من دراسة الشياب (2016)، ودراسة الزعاني (2013)، ودراسة الشمري (2014)، ودراسة أبو كوش والشرمان وبركات (2018)، الجبوري (2018)، ودراسة يلماز وألتينكورت (Yilmaz & Altinkurt, 2012)، ودراسة والتي جاءت ممارسة مفهومي النزاهة والشفافية فيها بدرجة متوسطة.

مناقشة النتائج المُتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ؟** حيث اظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وذلك باتفاق جميع المعلمات على أهمية الدور الذي تبذله المديرات من أجل تحقيق مفهوم النزاهة والشفافية لدى المعلمات، دون النظر إلى سنوات خبرة المديرة أو مؤهلها العلمي، لأنها تسعى جادة إلى تحقيق الشفافية والنزاهة من خلال التزام المديرات بأخلاقيات المهنة التي تشعر بأنها جزء أساسي من نجاح واستمرارية الثقة بين المديرة والمعلمات. وقد تعزى النتيجة إلى التزام المديرات بتطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات، وتتواصل مع جميع المعلمات، و تنفذ الإجراءات والتعاملات، توزيع المهام بنزاهة وشفافية، على جميع المعلمات دون الأخذ بعين الاعتبار مؤهل المديرة، أو فترة خبرتها استلامها للمنصب الإداري. ولاتفاق المديرات على أهمية الدور الذي من تؤديه من تحقيق النزاهة والشفافية داخل المؤسسة التربوية (المدرسة) من أجل وضوح وشفافية المعلومات لدى المعلمات. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزعاني(2013)، ودراسة الشياب (2016)، ودراسة أبو كوش والشرمان وبركات(2018)، والتي تنص على عدم وجود فروق تعزى لأثر متغيرات الدراسة، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الشمري (2014)، والتي تنص على عدم وجود فروق تعزى لأثر متغيرات الدراسة.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليه الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

١. أن تقدم المديرة الحوافز الوظيفية للجهد الإضافي المقدم من المعلمات حسب قوانين الوزارة، مع توفير الوسائل التعليمية، وتشرك جميع المعلمات في صنع القرارات التربوية بشفافية دون تحيز.
٢. أن تبتعد المديرة في مؤسستها التربوية عن جميع الممارسات المثيرة للريبة والشك، وأن تتسم بالوضوح والإعلان عن النشاط والممارسات التي تتم داخل المدرسة، وأن تعتمد في أساليبها الإدارية على تعزيز مبادئ الديمقراطية والمساواة وتكافؤ الفرص بين معلماتها.

٣. أن تفعل المديرة دور الإذاعة المدرسية وتنشر نتاجاتها على صفحة المدرسة الالكترونية، وأن يتم تحديثها باستمرار، وتعطي صورة صادقة وأمينة ونزيهة عما تقوم به المعلمات من فعاليات وأنشطة وغير ذلك مما يجري داخلها المدرسة بشفافية ونزاهة.

المراجع العربية

أبو كوش، سالم، والشرمان، منيرة، وبركات، علي.(2018). درجة تطبيق المساءلة الإدارية لمديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر. **المجلة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. 26(8)،546-582

البلوي، عبير خلف. (2010). **درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس للشفافية الإدارية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في منطقة تبوك التعليمية. (**رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤته، الكرك.

البشري، قدرية. (2006). **درجة التزام مديري المدارس الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر معلمي مدارسهم.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

برقاوي، نزيه. (1998) . الشفافية في تنفيذ عمليات التخاصية"، **مجلة أخبار التخاصية،** 1(5) 32-51.

الحاج، سهيل.(2016). **درجة ممارسة الإدارة المدرسية للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستويات الرضا الوظيفي للمعلمين بمنطقة الجليل**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك.

الجبوري، حسيب.(2018)**. درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالمساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين**.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

جريدة الدستور .(٢٠١٧). **مذكرة تعاون بين التربية وهيئة النزاهة ومكافحة الفساد مواد علمية وأنشطة صفيّة لتعزيز مبادئ النزاهة لطلبة المدارس**. تم استرجاعه من المصدر بتاريخ ٢٠١٩/٩/٢ https://www.addustour.com

حويل، ايمان.(2012). **واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها**. (اطروحة دكتوراة غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

حوامدة، علي، وجرادات، محمد حسن.(2005). درجة تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الحكومية في محافظة جرش، **مجلة كلية التربية،** 58(2) ،181 – 211 .

الحربي، محمد بن محمد أحمد. (2012). درجة الالتزام بممارسة الشفافية الإدارية لدى الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. **المجلة التربوية المتخصصة**،1(6)، تموز

رمضان، زياد؛ والدهان، أميمة؛ ومخامرة، محسن؛ والشيخ ، فؤاد. (٢٠١٢). **المفاهيم الإدارية الحديثة**. عمان: مركز الكتب الأردني.

الراشدي، سعيد علي.(2007). **الإدارة بالشفافية**. ط1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

زايد، أميرة عبد السلام. (2015). الجامعة وقيم النزاهة في البحث العلمي (رؤية تنموية*)*. **منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي -النزاهة العلمية،** ص ١٢٥-١٤٦

الزعابي، سليمان.(2014). درجة التزام مديري المدارس الثانوية الرسمية بتطبيق الشفافية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية.** 14(1) ، 459-485

الصيرفي، محمد .(2007). **التطوير التنظيمي**. الاسكندرية، مصر، دار الفكر الجامعي للنشر والتوزيع.

الطراونة، رشا، والعضايلة، وعلي .(2010). أثر تطبيق الشفافية على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية. **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال،** 6 (1)، 63-96

الشمري، خلف عبدالله. (2014). **الشفافية الإدارية لدى مديري مدارس بلقرن**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الباحة، السعودية.

شديفات، يحيى.(2001). درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تعليمي في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين في الأردن. **مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،** 17(2)،

الشياب، يوسف.(2016). **درجة تطبيق معايير جوائز المالك عبدالله الثاني لتميز الأداء الحكومي والشفافية في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة جدارا.

عبد الحليم، أحمد، والعبابنة، رائد. (2006). أهمية التفويض الإداري والشفافية في ممارسة الإبداع الإداري في القطاع العام الأردني من وجهة نظر الإدارة الإشرافية. **ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الإبداع والتحول الإداري والاقتصادي**، جامعة اليرموك(25-27)، ص(53-78).

عبد المحسن، بشرى.(2009). قياس اتجاهات الطلبة جامعة بغداد نحو النزاهة. **مجلة العلوم النفسية**. (15) تم استرجاعها من المصدر بتاريخ 2019/7/18 https://www.iasj.net

علي، الشيخ .(1997). **الأسبوع العلمي الأردني الخامس تجربة وزارة التنمية الإدارية،** عمان الأردن

العلاق، علي محسن. (2005). بناء نظام الشفافية والنزاهة في العراق. **ندوة المعهد العالي للدراسات المحاسبية والمالية،** المنعقدة بتاريخ 2005/2/23

الغالبي، طاهر، وإدريس، وائل.(2007). **الإدارة الاستراتيجية: منظور منهجي متكامل.** عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

الغامدي، هالة.(2017). درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى قادة إدارة التعليم في منطقة الباحة من وجهة نظر قادة المدارس. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**. 6(5)، 166-175

فلاق، محمد، وحدو، أحلام. (2015). دور الشفافية والمساءلة في الحد من الفساد الإداري ""تجارب دولية"". **مجلة الردة لاقتصاديات الأعمال**، 1،8- 27 https://www.univ-chlef.dz

مخيمر، عبد العزيز، وعبد المحسن، جودة، وناجي، محمد فوزي خشية، وعبد القادر، محمد، وسعد عبد الحميد مطاوع. (2000). **قياس الأداء المؤسسي للأجهزة الحكومية**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر

المنظمة العربية للتنمية الإدارية.(2001). **آفاق جديدة في تقوية النزاهة والشفافية والمساءلة الإدارية، منصور استراتيجي ومؤسسي**، ندوات ومؤتمرات، مصر، القاهرة.

Breakey, H, (2016). ‘Compromise Despite Conviction: Curbing Integrity’s Moral Dangers,’**Journal of Value Inquiry,** 50(3): 613–629.

Yilmaz, K & Altinkurt, Y. (2012). Relationship between the leadership behaviors, organizational justice and organizational trust. **Faculty of Education Journal**, 41, (1): 12-24.

تكافؤ القياس لمقياس CVSCALE لقيم هوفستيد الثقافية: دراسة عبر ثقافية

Equivalence of the measurement of the CVSCALE scale of Hofstede cultural values: A cross-cultural study

إعداد

أ.د/إلهام عبد الرحمن خليل
أستاذ علم النفس - كلية الآداب - جامعة المنوفية

Doi: 10.21608/jasep.2020.117887

استلام البحث : ٢٠٢٠/٧/٣٠ قبول النشر: ٢٠٢٠/٨/٢٠

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى الإجابة على التساؤلات التالية: ١) هل النموذجان اللذان طرحهما يو، وآخرون (2011 ,Yoo) لمقياسهم CVSCALE الذي يقيس القيم الثقافية لهوفستيد (نموذج خمسة عوامل مترابطة وآخر عوامل مستقلة)، يتطابقا مع بيانات الثقافتين المصرية والسعودية؟

٢) ما ترتيب القيم الثقافية في كلا من الثقافة المصرية والسعودية، وهل يوجد فروق بينهما في متوسطات القيم الثقافية؟

٣) هل يوجد فروق بين الذكور والاناث في كل ثقافة على القيم الثقافية؟

وقد استخدام برنامج الأموس- ٢٤ لإجراء التحليل العاملي التوكيدي لبيانات ٢٤٨ من طلبة الجامعة المصريين، ٢٩٨ من طلبة الجامعة السعوديين. وتوصلت النتائج إلى أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذجين (ذو العوامل المرتبطة والآخر ذو العوامل المستقلة) جيدة إلى حد ما، كما أن ترتيب القيم الثقافية متماثل بين الثقافتين وقد يرجع ذلك لطبيعة العينة، وأخيرا لا يوجد فروق بين الجنسين في الأبعاد الثقافية ما عدا بُعد الجماعية لصالح الذكور في الثقافتين، وبُعد الذكورة الذي كان لصالح الاناث في الثقافة المصرية ولصالح الذكور في الثقافة السعودية. وقد تم تفسير النتائج في ضوء التراث النظري.

كلمات مفتاحية: التحليل العاملي التوكيدي، الفروق الجنسية، القيم الثقافية

Abstract

The current research aims to answer the following questions: 1) Are the two models proposed by Yoo, et al. (2011) for their CVSCALE measure of Hofstede's cultural values (five interrcorelated

factors model and independent factors model), correspond to the data for the Egyptian and Saudi cultures?, 2) What is the order of cultural values in both Egyptian and Saudi culture, and are there differences between them in the averages of cultural values?, 3)Are there differences between males and females in each culture over cultural values? By Amos – 24, confirmatory factor analysis was operated for the data of the University students (248 Egyptian and 298 Saudi).The results reveals that the fit goodness indices for correlated factors model and independent factors model are fairly good. Also, the order of cultural values is similar in both cultures, and this may be due to the nature of the sample as a university student, while, there are not differences between two cultures except power distance for Saudi. Finally the there are some gender differences in the two cultures.

Key words: Confirmatory factor analysis, gender differences, cultural values

مقدمة :

عندما يصبح العالم أكثر ترابطًا واعتماد متبادل، وتصبح العلاقات والسياسات والاقتصاد أكثر عالمية، هناك حاجة أكبر لفهم وتقدير أفضل لدور الثقافة في المجتمعات المختلفة. تشمل دراسة الثقافة العديد من التخصصات، بدءً من البحوث الأساسية في الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع وعلم النفس إلى المزيد من البحوث التطبيقية في مجالات الاتصالات التجارية والتسويق والإدارة وتكنولوجيا المعلومات.

وقد أشار الباحث ابن خلدون - بصفته مؤسس علم الاجتماع - في القرن الرابع عشر بكتابه "المقدمة" (١٣٧٧/١٩٦٨) إلى العقليات المختلفة للبدو والناس المستقرين، وناقش بأن العقل في حالته الأصلية جاهز لامتصاص أي تأثير جيد أو سيئ: "وهذا ما أكده قول النبي محمد (صلى الله عليه وسلم):"يولد كل طفل في حالة الفطرة (Hofstede & McCrae, 2004).

هذا يعني، بأنه يمكن تعلم الثقافة، التي هي التراث الاجتماعي ومنظم الحياة، تستمر في النمو والتغير بكل مجال من مجالات حياة الإنسان. إن تأثير الثقافة على حياة الناس كبير لدرجة أنه سيؤثر حتى على دوافع وخيارات السلوك الإنساني (Alkailani, Azzam & Athamneh, 2012; Hofstede, 2011, Khalil, 2020).

وتُعرّف الثقافة على أنها نظام من المعارف والمعتقدات والإجراءات والمواقف والفنون المشتركة التي توجد بين مجموعة من البشر، ويعتبرها سولومان Soloman ١٩٩٦ وهوفستيد Hofsted ١٩٨٠ بمثابة تراكم للمعاني والطقوس والمعايير والتقاليد المشتركة

التي تميز أعضاء مجتمع عن آخر (as cited in Yeganeh & May, 2011) حدد بعض الباحثين (e.g. Oyserman 2011, Packer & Cole 2016)، الثقافة بأنها جزءًا من البيئة التي يصنعها البشر والتي تتضمن مجموعة من المعاني والمدلولات التي تتبناها مجموعة من البشر في الزمان والمكان، والتي تساعد في التنسيق الاجتماعي، وتوضيح حدود مجموعة البشر، وتوفير مساحة للإبداع. تتيح الثقافة إمكانية شرح سبب مسلك الأشخاص الذين يعيشون في أماكن مختلفة والتفكير بشكل مختلف. هذه الإمكانية لها قضيتان لدى علماء النفس الثقافي. الأولى ناتجة عن النظريات التي تم تطويرها للإجابة عن أسئلة محددة في مكان محدد، والتي قد لا تكون ذات معنى في أماكن أخرى. القضية الثانية هي أن مجال علم النفس يحتاج إلى القيام بعمل أفضل لتوثيق ما إذا كانت النظرية التي تم تطويرها واختبارها في مكان ما مفيدة لعمل التنبؤات في مكان آخر.(Oyserman, 2017).

توجد تعريفات مختلفة لمفهوم الثقافة. يعتقد كولكهوهن Kluckhohn، 1954 (as cited in Triandis & Suh 2002) أن الثقافة بالنسبة للمجتمع هي الذاكرة بالنسبة للفرد (p.135). عرّف تايلور ١٩٧٤ الثقافة بأنها عالم معقد يتضمن المعرفة والمعتقدات والفنون والأخلاق والقوانين والعادات وأي قدرات وعادات يمكن أن يحصل عليها عضو في المجتمع. عرّف هوفستد Hofstede (1990) الثقافة بأنها "البرمجة الذهنية الجماعية التي تميز مجموعة أو فئة من الناس عن مجموعة أخرى" (p.4). والثقافة، بالإضافة إلى ذلك، يمكن تعلمها ومشاركتها. وهذا يعني أن الثقافة هي: صفة جماعية وليست فردية؛ تتضح في السلوكيات وهي غير مرئية مباشرة؛ ومشتركة لبعض الناس وليس لجميعهم (Hofstede & McCrae, 2004; Zhang & Sternberg, 2012). نتيجة لتعدد التعريفات الخاصة بالثقافة، قام العديد من علماء النفس وعلماء الأنثروبولوجيا ببناء نماذج أو أنماط ثقافية مختلفة. (انظر Khalil, 2019; 2020).

يعني ما سبق أن خصائص الثقافة هي (أ) صفة جماعية وليست فردية؛ (ب) غير مرئية بشكل مباشر ولكنها واضحة في السلوكيات؛ و(ج) مشتركة بين بعض الناس وليس جميعهم (Hofstede & McCrae, 2004). كما أن الثقافة كما يقرر هكسون وباغ Hickson & Pugh ١٩٩٥ (cited in McSweeney, 2002) تشكّل كل شيء.

يوجد العديد من النظريات والنماذج النظرية التي حاولت تفسير الثقافة. ومنها ما يلي:

١. **نظرية ماركوس وكيتاياما** Markus and Kitayama’s Theory: ركز ماركوس وكيتاياما Markus and Kitayama (1991) على اختلاف واحد فقط يتعلق بما يعتقده الناس حول العلاقة بين الذات والآخرين، وخاصة الدرجة التي يرون فيها أنفسهم منفصلين أو على صلة بالآخر. يقترح المنظران أن الأهمية والدور الوظيفي الدقيق الذي يعينه الشخص للآخر عند تحديد الذات يعتمدان على الافتراضات الشائعة ثقافيا حول الانفصال أو الارتباط بين الذات والآخر. وفقًا لذلك، قاما بتقسيم الثقافات إلى ثقافات الاعتماد

الذاتي المتبادل Interdependent self-construal وأخرى مستقلة ذاتيا Independent self-construal.

تم تعريف ثقافة الاعتماد الذاتي المتبادل والاستقلال الذاتي على أنها تمثيلات معرفية مختلفة للذات قد تنسب إلى الناس. ينظر الأشخاص الذين لديهم نظرة الاستقلال الذاتي إلى الخصائص الداخلية، مثل السمات والقدرات والقيم والمواقف باعتبارها أساسية لإحساسهم بالذات. على النقيض من ذلك، يرى أولئك الذين لديهم الاعتماد الذاتي المتبادل أن علاقاتهم القوية وأدوارهم الاجتماعية وعضويتهم في الجماعة هي الأساسية لإحساسهم بالذات. وبالتالي غالبًا ما يصف الأشخاص ذوي ثقافة الاعتماد الذاتي المتبادل أنفسهم من خلال أنهم الأكثر ترابطًا بعضوياتهم في الجماعة التي ينتمون إليها أو علاقاتهم الشخصية. بينما يصف الأشخاص ذوو ثقافة الاستقلال الذاتي أنفسهم من خلال إظهار قدراتهم الفريدة أو سماتهم الفردية (Giacomin & Jordan, 2017, 1-2).

أشار ماركوس وكيتاياما Markus and Kitayama (1991) إلى أن العديد من الثقافات غير الغربية أكدت على العلاقات الأساسية بين البشر مع بعضهم البعض. يستلزم هذا الاعتماد المتبادل رؤية الذات كجزء من علاقة اجتماعية متضمنة، والإدراك بأن سلوك الفرد يتحدد بما يراه على أنه أفكار ومشاعر وأفعال الآخرين في تلك العلاقة. لذا، فإن التجربة اليابانية للذات تتضمن إحساسًا بالاعتماد المتبادل وحالة الفرد كمشارك في وحدة اجتماعية أكبر، وهذا يعني أن الذات تصبح أكثر معنً واكتمالًا عندما تتشكل في علاقة اجتماعية ملائمة.

٢. **منحى الثقافة x الشخص x الموقف** *Culture x Person x Situation Approach (CuPS):* *اقترح لونج وكوهين* *Leung and* Cohen (2011) التمييز بين ثلاث متلازمات ثقافية مختلفة (ثقافة الكرامة، ثقافة الشرف، ثقافة الوجه). تناقض هذه المتلازمات الثلاث فيما يتعلق بمعنى وأهمية معايير التبادل والمعاملة بالمثل والعقاب والأمانة وكفاءة الثقة في المجتمع.

أ. ثقافات الكرامة Cultures of Dignity. عرّف آيرز ١٩٨٤ الكرامة نظريًا (حتى إن لم يكن عمليًا) على أنها "قناعة بأن كل فرد عند الولادة يمتلك قيمة جوهرية مساوية نظريًا على الأقل لتلك التي لدى كل شخص آخر". وبالتالي ، فإن الفكرة الأساسية هي أن لكل فرد قيمة داخلية لا تعتمد على احترام الآخرين. ويعرّف "الكرامة" بأنها " قد تشبه الهيكل العظمي الداخلي، بهيكل صلب في مركز الذات". لذا، فإن مكانة الكرامة عميقة داخل الفرد (أيضًا، هي المركز الأخلاقي للفرد). الشخص الذي لديه شعور بالكرامة هو شخص قوي يتصرف وفقًا لمعاييره الداخلية، بدلاً من دفعات أو نزوات الموقف. (as cited in Leung & Cohen, 2011, 509). لذلك، في ثقافات الكرامة، يتم تفسير سلوك الأفراد على أنهم متساوون نسبيًا، لكل منهم إحساس مستقر وداخلي بالقيمة الذاتية "الكرامة".

ب. ثقافات الشرف Cultures of Honor. الشرف هو "قيمة الشخص من وجهة نظره، ولكن أيضًا في نظر مجتمعه. إنه تقديره لقيمته الخاصة، وادعائه بالفخر، ولكنه أيضًا اعتراف المجتمع بذلك". يضمن الشرف التصرف الصحيح والمعاملة بالمثل بغض النظر عن "العقلانية" (as cited in Leung & Cohen, 2011, 509). تعطي ثقافات الشرف تركيزًا أكبر على الحاجة إلى إرساء فضيلة شرف الذات والجماعة والدفاع عنها (Smith, Easterbrook, Blount, Koc, Harb, Torres, et al., 2017).

ج. ثقافات الوجه Cultures of Face. يتم تعريف الوجه بشكل أساسي من خلال ما يراه الآخرون. وبالتالي، فإن الوجه مثل الشرف في أن مشاعر الآخرين مهمة للغاية. ومع ذلك، فإن المواقف - وتوقعات الدور - تختلف تمامًا بين ثقافات الوجوه وثقافات الشرف. فإن ثقافات الوجوه أكثر هرمية نسبيًا، مع تركيز أكبر على الانسجام والتواضع داخل المجموعة. عرّف هُو Ho 1976 وهين Heine 2001 الوجه بأنه "الاحترام و / أو الاحترام الذي يمكّن الشخص بحكم موقعه النسبي "في التسلسل الهرمي في المجتمع وتحقيق الإدراك الصحيح لدوره. لذلك، بسبب موقع التسلسل الهرمي للشخص قد يكون له وجوه أكثر من الآخرين (as cited in Leung & Cohen, 2011, 510).

٣. **نموذج ترياندز وسيو** Triands and Suh Model: ميّز هذا النموذج بين أربعة أبعاد للثقافة وهي:

أ. التعقيد Complexity. تم تعريف مفهوم التعقيد الثقافي بطريقتين مختلفتين على الأقل.الأولى، فقد استخدمه موردوك وبروستوست ١٩٧٣ ليس بمعناه الشائع أو الحرفي أو القاموسي. ولكن فيما يتعلق بالثقافة، يشير "التعقيد" ليس إلى بنية بل إلى معايير قادرة على التمييز بين مراحل التطور الثقافي. المعنى الثاني المعطى لكلمات التعقيد الثقافي من قبل علماء الأنثروبولوجيا هو بناء واحد، ولكنهم يفترضون أنه بناء واحد من عدم التجانس الثقافي (Denton, 2004, 4).

تشيك Chick ١٩٩٧ -على الرغم من تأكيده على أن التعقيد الثقافي هو بناء واحد- قدم ثلاثة انتقادات للآراء السابقة. ١) انتقد Chick صحة البناء لمفهوم التعقيد الثقافي على أساس أنه لا يوجد تعريف صارم للمفهوم. ٢) أثار انتقاد تشيك لصلاحية البناء انتقادًا ثانيًا بعدم وجود تحديد للبنيات المترابطة التي يسببها التعقيد الثقافي. ٣) فيما يتعلق بالتعقيد الثقافي للبناء، فإن تحليل المكونات الرئيسية للمقاييس الفرعية العشرة التي تضمنها مقياس Murdock and Provost's 1973 Scale (المقياس المعروف للتعقيد الثقافي) يستخلص مكونين بدلاً من مكون واحد (as cited in Denton, 2004, 5). وهذا يعني أن هناك جدلًا لم يُحل بعد بشأن هيكل التعقيد الثقافي حتى الآن.

ب. التضييق – الرخاوة Tightness-Looseness. يتم فرض المعايير في الثقافات الضيقة بإحكام، على النقيض من ذلك، فإن المعايير في الثقافات الرخوة تنحرف نحو التسامح. حدد

جلفاند ونيشي ورافر Gelfand, Nishii and Raver (2006) ضيق الثقافة على أنه قوة الأعراف الاجتماعية ودرجة العقوبة داخل مجتمع معين. وأفاد جلفاند ، ورافر ، ونيشي ، وليزلي ولون Gelfand, Raver, Nishii, Leslie and Lun (2011) أن ضيق الثقافة يتزايد بسبب الكثافة السكانية العالية، وندرة الموارد، وتاريخ الصراع الإقليمي والتهديدات البيئية. وتُزيد هذه التحديات البيئية من الحاجة إلى معايير قوية وعقاب للانحرافات، لتنظيم وتنسيق السلوك لضمان وجود المجتمع. يفترض ترياندز Triandis ١٩٨٩، ١٩٩٤ (as cited in Liu, Chan, Qiu, Tov, & Tong, 2018, 1569) ثلاثة شروط لتشكيل ضيق ثقافي: أ) العزلة الجغرافية: حيث تقلل من تعامل الناس مع الثقافات الأخرى، وهذا يؤكد على المعايير الموجودة بالفعل في المجتمع وثقافته الضيقة. ب) كثرة السكان: يزيد الاكتظاظ من الحاجة إلى قواعد سلوكية منظمة للحد من الاحتكاك والصراع بين أفراد المجتمع؛ هذا يؤكد على الثقافة الضيقة. ج) التشابه الثقافي: عندما يكون أفراد المجتمع متشابهين في اللغة والدين والعرق، يتم الاتفاق على المعايير الاجتماعية. في حين أن الثقافات المتنوعة أكثر تسامحًا مع الاختلافات والانحرافات. وبالطبع تكون خصائص وشروط تشكيل الثقافة الرخوة عكس ما تم عرضه للثقافة الضيقة.

ج. الجماعية Collectivism. اقترح ترياندز Triandis ، ١٩٩٤، ١٩٩٥ أن الجماعية تكون مرتفعة في الثقافات البسيطة والضيقة. أسس كاربنتر Carpenter ٢٠٠٠، الدعم التجريبي لربط الجماعية بثقافة الضيق. هناك نوعان من الثقافات الجماعية؛ الثقافات الجماعية الرأسية والأفقية. النوع الأول (مثل الهند) يؤكد على التماسك واحترام المعايير داخل المجموعة، وتوجيهات السلطات. وترتبط بشكل إيجابي بالعمر والتدين، وسلبيا بالتعليم والتعرض لأشخاص متنوعين. النوع الثاني؛ جماعي أفقي (مثل الكيبوتس الإسرائيلي) الذي يؤكد على التعاطف، والمؤانسة، والتعاون.

د. الفردية Individualism. هذا البعد هو القطب الآخر للجماعية. في الثقافات الفردية الرأسية (مثل الولايات المتحدة الأمريكية) تكون القدرة التنافسية عالية، ويجب على الفرد أن يكون "الأفضل" من أجل تسلق التسلسل الهرمي. في الثقافات الفردية الأفقية (مثل أستراليا والسويد) يتم التركيز على الاعتماد على الذات والاستقلال عن الآخرين والتفرد. هناك فرق بين الجماعات والأفراد في حالات الصراع. تهتم الجماعات بشكل أساسي بالحفاظ على العلاقات مع الآخرين، بينما يهتم الأفراد في المقام الأول بتحقيق العدالة (Triandis & Suh, 2002, 139-140).

٤. **نموذج القيم الثقافية** Cultural Values Model: استخدم هوفستيد وهوفستيد Hofstede and Hofstede ١٩٨٠-٢٠٠١ (as cited in Alkailaniet al., 2012; Berry, Poortinga, Sigall, & Dasen 2002, p. 64-68; Hofstede & McCrae, 2004; Khalil, 2019; 2020; Lee, Sudweeks, & Cheng , 2012;

(Migliore, 2011; Li & Harrison, 2008; Zhang & Sternberg, 2012 (خليل، ٢٠١٥) بيانات من ٤٠ دولة، واقترحا أبعاد القيم الثقافية على النحو التالي:

أ. الفردية مقابل الجماعية Individualism versus Collectivism. يماثل البعدين الثقافيين بنفس المسمى لدى ترياندز وسيو Triandis & Suh ويشير هذا البُعد إلى درجة اندماج الأفراد في مجموعات. تميل المجتمعات الفردية إلى أن يكون لديها رؤية تركز على الذات التي تمتد فقط إلى عائلته المباشرة. في حين أن المجتمعات المرتفعة في الجماعية لديها نظرة جماعية مدى الحياة مقابل الولاء للمجتمع الذي لا يرقى إليه الشك. داخل الثقافات الفردية، الوحدة الأساسية هي الفرد؛ توجد مجتمعات لتعزيز رفاهية الأفراد. يُنظر إلى الأفراد على أنهم منفصلون عن بعضهم البعض وكوحدة أساسية للتحليل. ضمن الثقافات الجماعية، الوحدة الأساسية هي المجموعة؛ حيث أن المجتمعات موجودة ويجب أن يتواءم الأفراد معها. يجب أن يوضع في الاعتبار أن كل مجتمع قد يكون لديه ثقافة تشمل الفردية والجماعية، مع اختلاف المجتمعات في عدد المواقف التي يتم فيها الإشارة إلى أحدهما أو الآخر (على سبيل المثال، يمكن وصف المجتمع الأمريكي غالبًا بأنه فردي ولكن هناك الحالات التي يتم فيها وصف المجتمع الأمريكي بشكل أفضل على أنه جماعي (Oyserman & Lee, 2008, 311- 312).

ب. مساحة السلطة Power distance . إن عدم المساواة الانسانية هي القضية الأساسية التي تعبر عن بُعد مساحة السلطة. وهو يشير إلى المدى الذي يُقبل به أفراد المجتمع الأقل قوة ويتوقعون أن يتم توزيع السلطة بشكل غير متكافئ. يتمتع أفراد المجتمع الذين لديهم مساحة سلطة صغيرة بالحرية والإبداع، بينما يتسم أعضاء المجتمع الذي يتمتع بمساحة سلطة كبيرة، بعكس ذلك وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل Shane,1993; Kaasa, 2013; Herbig, Dunphy, 1998; Hussler, 2004; Rinne, et. al., 2012; Ali, 2012 التي استعرضتها دراسة Ali, and Dumčiuvienė (2017) Andrijauskienė. وبمعنى آخر يشير هذا البُعد مدى طاعة أفراد المجتمع للأوامر الصادرة من السلطة العليا والتي لديها مستوى نفوذ مرتفع.

ج. يشير بُعد الذكورة مقابل الأنوثة Masculinity versus femininity إلى توزيع الأدوار العاطفية بين الجنسين. تختلف قيم النساء بين المجتمعات عن قيم الرجال؛ فقيم الرجال تمتد من حازمة للغاية وتنافسية وتختلف إلى حد كبير عن قيم النساء حيث جانب التواضع والرعاية وتتماثل مع قيم النساء في جوانب أخرى.

د. يتعلق بُعد تجنب عدم اليقين Uncertainty avoidance بتسامح المجتمع مع الغموض. في ثقافات تجنب عدم اليقين المنخفضة، يميل الناس إلى أن يكونوا أكثر قبولًا وتسامحًا للأفكار الجديدة ويكونون متوجهين من قواعد أقل، بينما في ثقافات تجنب عدم اليقين العالية، يكون الناس عكس ذلك. في الجانب المعرفي، الأشخاص من ثقافات تجنب عدم اليقين

المرتفع، قد يقللون من عدم اليقين من خلال تجنب التفكير لأنفسهم ويطلبون إجابات وتوجيهات واضحة من الآخرين. على النقيض من ذلك، يميل أفراد ثقافات تجنب عدم اليقين المنخفضة إلى أن يكونوا أكثر تفكيرًا وهم أفضل في تحمل الغموض.

ه. التوجه طويل المدى والقصير المدى Long term and short term orientation، أي التوجه الزمني، يمثل هذا البعد المدى الذي يُبرمج فيه أفراد الثقافة بشكل معرفي لقبول الإشباع المتأخر للاحتياجات المادية والاجتماعية والعاطفية. وأيضا التوجه نحو المستقبل وتقبل التغيير والرؤية المستقبلية لما هو متوقع. بينما التوجه قصير المدى يركز على الموقف الحالي وعلى الجوانب التقليدية والاعتزاز بالماضي (Hofstede, 2011).

و. التساهل/ ضبط النفس Indulgence versus Restraint. قد أضاف هوفستد هذا البُعد (السادس) ووصفه في كتابه ٢٠١٠، يتعلق هذا البُعد بالإشباع مقابل التحكم في الرغبات الإنسانية الأساسية المتعلقة بالاستمتاع بالحياة. (انظر تفصيلا هذه النماذج في Bergiel, Bergiel & Upson,2012; Hofstede, 2009; 2011; Khalil, 2019, 2020; McSweeney, 2002).

٥. نموذج شوارتز للأبعاد الثقافية Schwartz's Cultural Dimensions Model:

وصف شوارتز (١٩٩٢ ، ١٩٩٤ ، ٢٠٠٦) الثقافة في ثلاثة أزواج من أنواع القيم:

(١) المحافظة / الاستقلالية (العاطفية والفكرية) Conservatism/Autonomy : وصف شوارتز نمط قيمة المحافظة من خلال النظام الاجتماعي واحترام التقاليد وأمن الأسرة والحكمة، حيث ينغمس الفرد داخل المجتمع، ويحاول الحفاظ على الوضع الراهن والملاءمة والتقاليد وأمن الأسرة، وهذا يعني أن الثقافات المحافظة تؤكد على الوضع الراهن والملاءمة وتقييد الأفعال أو الميول التي قد تعوق التضامن أو النظام التقليدي، على النقيض من ذلك يؤكد نمط قيمة الاستقلالية الذي يؤكد على السعي وراء الرغبات الفردية، كما تركز على استحسان الأفراد الذين ينفذون بشكل مستقل أفكارهم واتجاهاتهم الفكرية مما يعزز المتعة والاثارة والحياة المتنوعة.

(٢) التسلسل الهرمي / المساواة Hierarchy/Egalitarianism: ينصب التسلسل الهرمي على شرعية عدم تكافؤ توزيع السلطة والأدوار والموارد والنفوذ والثروة في المجتمعات الهرمية، بينما تؤكد المساواة مع مميزات مثل المساواة والعدالة الاجتماعية والحرية والمسؤولية والصدق.

(٣) التفوق / التناغم Mastery/Harmony: يتميز التفوق بالتأكيد على توكيد الذات النشط والطموح والنجاح والجرأة والكفاءة. على النقيض من ذلك، يقبل نوع القيمة الثقافية التناغم العالم كما هو ويؤكد على الوحدة مع الطبيعة. لا يعتمد استبيان شوارتز على النتائج ولكن على تفضيلات القيم التي توجه حياة المرء (Halkos, & Petrou 2018; Yeganeh, & May, 2011).

ولكن هل للدول ثقافات بالفعل؟ فيوجد في كثير من التخصصات خاصة "الإدارية" مؤلفات مهمة تفترض أن لكل دولة ثقافة مميزة ومؤثرة وقابلة للوصف إلا أن البعض يشكك في ذلك، فبينما وصف أندرسون Anderson ١٩٩١ بوضوح أن الأمم هي "مجتمعات متخيلة" ، ويذكر واليرشتاين Wallerstein ١٩٩٠ أنه "متشكك في أننا نستطيع تفعيل مفهوم الثقافة. . . بأي طريقة تمكننا من استخدامها في عبارات أكثر من بسيطة" (McSweeney, 2002). ووجهت العديد من الانتقادات لنظرية القيم الثقافية لهوفستيد لا محل لها هنا في هذا السياق ولكن من يريد الاستزادة يمكن الرجوع إلى (Dimitrov, 2014; McSweeney, 2002).

وبالرغم من الانتقادات التي وجهت لنظرية هوفستيد، إلا أنها هي الأكثر انتشارًا بين المهتمين بالدراسات الثقافية. ونظرا لأن هذه النظرية هي التي سيتبناها البحث الحالي، لذا سيتم استعراض عدد من الدراسات التي حاولت التحقق من هذا النموذج في ثقافات مختلفة، خاصة الدراسات التي اهتمت بتكافؤ القياس لمقياس القيم الثقافية Cultural Values Scale (CVSCALE).

وقد استخرج هوفستيد هذه القيم من خلال عدد من الدراسات، ففي دراسته الأساسية الأولى كانت على ما يزيد عن مائة ألف من موظفي مؤسسة IBM من ٦٦ دولة ويتكلمون عشرون لغة، في الفترة من ١٩٦٧ إلى ١٩٧٣، ثم تم استعادة الدراسة بعد ذلك في مواقف مختلفة، مثل التسويق الدولي، الديناميات الاقتصادية والاستقرار المؤسسي.

تم إجراء العديد من البحوث التي حاولت تفسير أو ربط بعض الظواهر النفسية والسلوكية بالقيم الثقافية لهوفستيد، مثل دراسة والاس، فاندفيجفر، لي، وجاكس Wallace, Vandevijvere, Lee and Jaacks (2019) عن كتلة الجسم أو السمنة، ودراسة الراوي وجبر Alrawi and Jaber (2008) عن طبيعية المكافآت المادية والمعنوية في المجال الإداري، دراسة Habibnezhad and Esmaeili (2016) عن تأثير القيم الثقافية الفردية على تصور مخاطر مّن يعملون في البناء. دراسة برجيل وآخرون Bergiel, et al. (2012) في المجال السياسي لمعرفة تأثر الثقافة بالعلاقات الدولية مثل تأثر الثقافة اليابانية (التي غالبا ما كان يُنظر إليها على أنها ذكورية وجماعية جدًا وذات توجه طويل المدى) بعد تفاعل اليابان مع دول االغرب لسنوات عديدة، فأصبحت أكثر فردية وذات توجه قصير المدى وأكثر توجهها نحو الحركة النسائية، وأيضا تأثر الثقافة الأمريكية بعد الانتشار المتزايد للفرق والمجموعات في المنظمات من ثقافات أخرى واندماجها في المجتمع الأمريكي. دراسة de Mooij and Hofsted (2010) في مجال التسويق والاعلان، ودراسة جورجز وديامين وبيمين Georges, Djamen, and Pernin (2017) في مجال دراسة سلوك المستهلك والمدراء. ودرس الناصر، يوسف، اسلام، والناصر Al-Nasser, Yussof, Islam and ALNasser (2013) الاختلافات الثقافية كأحد القوى العديدة التي

Doi: 10.21608/jasep.2020.117887

تؤثر على اتخاذ قرارات المستهلكين وتأثير الاختلافات الثقافية على تطوير واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعلاقة توقعات جودة الخدمة بالتسوق عبر الإنترنت في سياق الدول النامية، وتأثير الثقافة على توقعات جودة الخدمة للمستهلكين. وعن تأثير الثقافة على الممارسات الاعلانية عن المنتجات كانت دراسة ساليم Saleem (2016) في فلندا. درس Kim and Kim (2009) علاقة القيم الثقافية وتصورات ممارسي العلاقات العامة للمسئولية الاجتماعية في شركات بكوريا الجنوبية. ودراسة Jakubczak and Rakowska (2014) حول كيفية تأثير القيم الثقافية وتعليم ريادة الأعمال على نوايا ريادة الأعمال وأنشطة طلاب الإدارة. واهتمت دراسة Kim, Mori & Abdul Rahim (2018) بالشركات متعددة الجنسيات ومنافستها محليا، من خلال معرفة كيف تؤثر القيم الثقافية الفردية على جاذبية الشركات اليابانية في ماليزيا. ودراسة هالين (Whalen, 2016) بالنسبة سلوك الطالب والمعلم في الفصل الدراسي. ودراسة رينوستوني وآخرون Rinuastuti, Hadiwidjojo, Rohman and Khusniyah (2014) وأيضا دراسة Huang and Crotts (2019) في مجال السياحة وعلاقة القيم الثقافية بسلوك السياح وسوق السياحة ورضا السائح. دراسة ألفيان Alfian (2014) للفهم الأفضل للمحددات الثقافية لسلوك السفر والتي يجب أن يساعد في تصميم وسائل نقل أفضل للمجتمعات متعددة الثقافات. وكانت دراسة Chien, Lewis, Sycara, Liu and Kumru (2016) التي أظهرت اختلافات في الأبعاد الثقافية والعوامل الخمسة للشخصية التي أثرت بشكل كبير على ثقة الإنسان في الاتجاه نحو التشغيل الآلي (تحويل الأشياء إلى الأتوماتيكية) automation عبر الثقافات الثلاث (الولايات المتحدة، تايوان وتركيا). ودراسة İmamoğlu, İnce, Şentürk and Keleş (2019) عن علاقة القيم الثقافية بالذكاء الوجداني.

هناك العديد من الدراسات التي تهدف إلى تكرار نموذج هوفستد في الثقافات الأخرى مثل دراسة Nasierowski and Mikula (1998) التي وجدت أن المدراء البولنديين يسجلون درجات عالية في مساحة السلطة وتجنب عدم اليقين، ومتوسطة في الفردية، أعلى من المتوسط في الذكورة. ودراسة Naumov and Puffer (2000) في روسيا حيث توصل الباحثان أن الروسيين في منتصف التسعينات يظهرون درجة معتدلة من الفردية والذكورة ومساحة السلطة ومرتفعة قليلا في تجنب الغموض. كما قام Wu (2006) باستعادة عمل هوفيستيد ١٩٨٤- ٢٠٠١ على القيم الثقافية للعمل في تايوان وأمريكا، وتوصل إلى أن تلك القيم ليست ثابتة وتتغير بتغير البيئات المجتمعية والسياسية والاقتصادية، ومن ثم تتغير القيم الثقافية للأفراد أيضا، كما توصلت دراسة تو Tu (2010) إلى وجود فروق بين الثقافتين التايوانية والأمريكية في بُعد الفردية/ الجماعية، حيث أن الأمريكيين أكثر توجهات فردية من التايوانيين والعكس صحيح. ودراسة بودراج وآخرون Podrug, Pavičić and Bratić (2006) لتقدير أبعاد هوفستيد باستخدام باستخدام وحدة مسح القيم

Values Survey Module (VSM 94) في ثلاث دول في أوروبا الوسطى (كرواتيا والبوسنة والهرسك وسلوفينيا) التي أظهرت نتائجها أن هناك بعض أوجه تشابه واختلاف مهمة في توجه القيمة بين هذه الدول التي تشترك في نفس السياق السياسي والاقتصادي، وأنها تؤثر في أسلوب صنع القرار.

وأجريت عدد من الدراسات في الثقافات العربية لدراسة مدى وجود القيم الثقافية لهوفستيد كسمات ثقافية عامة. درس هوفستد ١٩٨٠، ١٩٩٧ بعض الدول العربية (مصر، العراق، الكويت، ليبيا، الإمارات العربية المتحدة ولبنان)، وقد صنفها على أنها ذات مساحة سلطة كبيرة، وتجنب عدم اليقين مرتفع، وثقافة جماعية، وذكورية، وقام بتعميم النتائج التي تم الحصول عليها لجميع الدول العربية التي لم تتضمنها الدراسة (مثل الأردن). أشار كريج ودوجلاس Craig & Douglas ٢٠٠٥ إلى أن إحدى التوصيات المضللة التي يقدمها الباحثون هي تعميم النتائج التي تم الحصول عليها من ثقافة إلى أخرى دون النظر بعناية في الاختلافات الرئيسية الموجودة بين تلك الثقافات. على الرغم من أن مصر والمملكة العربية السعودية والعراق والإمارات العربية المتحدة تشبه الأردن من حيث بعض الجوانب الهامة (الدين واللغة)، فإن هذه البلدان لا تزال أقل تشابهًا فيما بينها فيما يتعلق بالناتج المحلي الإجمالي، والدخل المتاح، والحياة الاجتماعية، والتدخل الحكومي، المؤسسات التعليمية، مستوى محو الأمية والبنية التحتية الاقتصادية. وتعتبر تلك التغيرات هي مصادر ديناميكية الثقافة، كما وجد الباحثان أن الناتج المحلي الإجمالي للفرد كمؤشر للثروة القومية، ، له علاقة منحنية مع الفردية والتوجه طويل المدى ومساحة السلطة (Alkailani, et al., 2012).

لذلك حاول الكيلاني وآخرون Alkailani, et al., (2012) مراجعة تعميم هوفستد وإلى تحديث أبعاد القيم الثقافية لهوفستيد في الثقافة الأردنية. وقد شارك في هذه الدراسة ٧٩٥ طالبًا (٣٧٥ ذكرا+ ٤٢٠ أنثى) ببرامج الماجستير في كليات بالأردن (بالتالي متطابقين في العمر والتعليم). وانتهت الدراسة إلى أن الثقافة الأردنية تتماثل مع نتائج هوفستيد بالنسبة للدول العربية في بُعدي الذكورة والفردية/ الجماعية، ولكنها تختلف في تجنب عدم اليقين ومساحة السلطة.

استهدفت دراسة الهرش (٢٠٠٨) التعرف على السمات العامة للادارة العربية الأردنية اعتمادا على ابعاد هوفستد الثقافية في الإدارة والتنظيم، والتعرف على مدى تأثير هذه الابعاد على اتجاهات الافراد في المصارف التجارية الأردنية، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع درجة العاملين في مساحة السلطة وتجنب الغموض، وميلهم إلى الجماعية والذكورة، ولا توجد لديهم نظرة بعيدة المدى للمستقبل.

هدفت دراسة العنزي والأنصاري (٢٠١٨) إلى بحث العلاقة بين الأبعاد الثقافية لهوفستيد والعوامل الخمسة للشخصية لدى عينة من المعلمين الكويتيين (ن= ٥٤٠) والمعلمين المصريين العاملين بالكويت (ن= ٥٤٠)، وقد استخدم مقياس مسح القيم لقياس الأبعاد الثقافية

Values Survey Module –VSM 08 وتوصلت النتائج فيما يخص الأبعاد الثقافية حيث تم استخراج خمسة عوامل لكل ثقافة من خلال التحليل العاملي الاستكشافي.

أجريت عدد من الدراسات بهدف التحقق من صدق نموذج القياس وثبات المقاييس المستخدمة لقياس القيم الثقافية عبر ثقافات مختلفة. فقد أجرى سبيكتور، كوبر وسباركس Spector, Cooper and Sparks (2001) دراسة على ٢٣ دولة باستخدام وحدة مسح القيم (VSM 94) لهوفستيد، وانتهى الباحثون إلى ميل الاتساق الداخلي إلى أن يكون ضعيفا أو غير كافٍ، وفي معظم الحالات فشل حتى في تحقيق معيار ٠,٦٠، كما كان معاملات ألفا عينة ضعيفة أيضا. فشل التحليل العاملي في استعادة عوامل هوفستد التي تدعم المقاييس الفرعية الخمسة. وبالتالي يقترح الباحثون أن صحة بناء هذه المقاييس مشكوك بها، وأنه يجب استخدامها بحذر.

هدفت دراسة الراوي وجبر Alrawi and Jaber (2008) التحقق من نظرية هوفستيد ١٩٩١ في الثقافتين الهندية والمصرية، وذلك من منطلق أن المصريين يتسمون بمساحة سلطة مرتفعة، وانخفاض في تجنب عدم اليقين، والجماعية، تقدير الذات (الذكورة)، والتوجه طويل المدى، في حين يتسم الهنود بمساحة سلطة منخفضة، ارتفاع في تجنب عدم اليقين، الفردية، وانخفاض تقدير الذات (الذكورة)، والتوجه طويل المدى. وقد استخدمت الدراسة العينات العرقية من موظفي جامعة عجمان في الإمارات العربية المتحدة. وباستخدام اختبار CVSCALE. تراوحت قيم ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الثقافية من ٠,٥٨ إلى ٠,٦٧. على الرغم من أن الباحثان قررا بأن هذه النتائج متواضعة، إلا أنه تم قبولها لأنها لم تنخفض عن ٠,٦، إلا أنه في حالة واحدة فقط انخفضت قيمة ثبات ألفا إلى ما دون (٠,٦) (٠,٥٢ بالنسبة تقدير الذات / الذكورة بين الهنود). تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي للتأكد من صحة توزيع المفردات مع تحديد عدد العوامل المستخرجة بخمسة عوامل ، قدمت النتائج دعمًا أوليًا لصلاحية CVSCALE بشكل عام، تدعم النتائج استقلالية المفردات. ثم كانت مؤشرات جودة المطابقة بالتحليل العاملي التوكيدي جميعها جيدة. وبمقارنة متوسطات درجات الأبعاد بين المجموعتين العرقيتين (هنود/ مصريين)، ظهر أن الهنود يتسمون بانخفاض كل من مساحة السلطة، وتجنب عدم اليقين، والتوجه طويل المدى، كما يتسمون بالفردية والأنوثة. بينما يتسم المصريون بارتفاع كل من مساحة السلطة، وتجنب عدم اليقين، والتوجه طويل المدى، ويتسمون بتقدير الذات (الذكورة) والجماعية.

هدفت دراسة براسونجسكران Prasongsukarn (2009) التحقق من صحة مقياس القيم الثقافية (CVSCALE) في تايلاند، الذي صُمم لقياس أبعاد هوفستيد الثقافية الخمسة وهي مساحة السلطة، تجنب عدم اليقين، الفردية، والذكورية ، والديناميكية الكونفوشيوسية Confucian dynamism (التوجه طويل المدى). تم اختبار ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباك، وتم اختبار صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) والتحليل

العاملي التوكيدية (CFA). أظهرت نتائج الاختبار أن CVSCALE وعناصره قد أظهروا ثبات جيد (أي اتساق داخلي مرتفع) وصدق (ظاهري، تقاربي، وتمييزي) للاستخدام في تايلاند لغرض تقييم القيم الثقافية للمستجيبين في المستوى الفردي. وقد انتهى التحليل العاملي على أدلة قوية على أحادية البُعد لكل من الأبعاد الفرعية. على وجه التحديد، أي أن هناك عامل واحد فقط له قيمة جذره الكامن تتجاوز ١,٠. وباستخدام التدوير المتعامد لمفردات المقياس، ظهرت خمسة عوامل مميزة في العينة وبشكل تراكمي هذه العوامل الخمسة فسّرت ٥٤,٩ % من التباين الكلي. كان هذا مشابهًا لتحليل هوفستد (١٩٨٠) حيث تم تفسير ٤٩ % من التباين الإجمالي، كما أن تحليل Yoo, Donthu and Lenartowicz (2011) الذي فسّر ٤٤,٥٪ من التباين الإجمالي لـ البيانات المجمعة (٤٩,٠٪ للأمريكيين ، ٤٧,٩٪ للكوريين الأمريكيين ، و ٤٠,٧٪ للكوريين). أنتج تحليل العوامل باستخدام التدوير المائل إلى عوامل مشابهة، مما أكد الصدق التمييزي والتقاربي للمقياس. تم تشبع جميع المفردات بشكل كبير على العوامل المناسبة ولم يتم تشبع أي مفردة على أكثر من عامل واحد، مما يدعم استقلالية البنى (بالرغم من أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي المرسوم به ترابط في البني) ويوفر دليلًا تجريبيًا قويًا على صلاحيتها. وتوصل الباحث من خلال التحليل العاملي التوكيدي إلى مؤشرات جودة نموذج عبارة عن خمسة عوامل كامنة مترابطة.

وعلى نفس نسق الدراستين السابقتين كانت دراسة جورجز وديامين وبيمين Georges, Djamen, and Pernin (2017) التي حاولت تحديد صدق وثبات مقياس CVSCALE في وسط إفريقيا وعلى وجه التحديد في الكاميرون، وهي دولة بها العديد من المجموعات العرقية المختلفة. ولذلك فإن الهدف من تلك الدراسة هو اختبار ثبات وصدق المقياس، تستند عينة هذه الدراسة على ٧٠٠ مديرا يعملون في سياق فرنسي أو إنجليزي وينتمون إلى ثمان مجموعات عرقية مختلفة. تم إجراء تحليل عاملي استكشافي وكذلك تحليل عاملي توكيدي. أشارت النتائج إلى أن المقياس يظهر ثبات وصدق مناسب. تتيح هذه الدراسة للباحثين من المستهلكين وممارسي الأعمال تقييم التوجهات الثقافية للأفراد واستخدام البيانات الأولية بدلاً من القوالب النمطية الثقافية.

ومما سبق يتم طرح عدد من الأسئلة:

١. هل النموذجان اللذان طرحهما يو، وآخرون Yoo, Donthu and Lenartowicz (2011) لمقياسهم CVSCALE الذي يقيس القيم الثقافية لهوفستيد (نموذج خمسة عوامل مترابطة وآخر عوامل مستقلة)، يتطابقا مع بيانات الثقافتين المصرية والسعودية؟
٢. ما ترتيب القيم الثقافية في كلا من الثقافة المصرية والسعودية، وهل يوجد فروق بينهما في متوسطات القيم الثقافية؟
٣. هل يوجد فروق بين الذكور والاناث في كل ثقافة على القيم الثقافية؟

إجراءات البحث

المنهج: تم استخدام المنهج الوصفي

العينة: ٢٤٨ (١٦٧ أنثى + ٨١ ذكر) طلبة جامعة مصريين (بمتوسط عمر ١٩,٦٧± ٠,٨٢٣)، ٢٩٦ (٢٠٢ أنثى+ ٩٤ ذكر) طلبة جامعة سعوديين (بمتوسط عمر ٢٠,٢٣± ١,٦٢).

أداه البحث:

مقياس القيم الثقافية (Cultural Values Scale (CVSCALE:

بالرغم من أن مقياس هوفستيد (وحدة مسح القيم Values Survey Module VSM) شائعًا لعدة أسباب. أولاً، تغطي أبعاده الثقافية بشكل واسع وكامل المفاهيم الرئيسية للثقافة التي تطورت على مدار عقود. من خلال مراجعة شاملة لأدبيات الثقافة. ثانياً، تم تطوير أبعاده إمبريقيا. بينما بقيت العديد من البنيّ الثقافية الأخرى في مرحلة التصور، حدد هوفستيد ١٩٨٠ الأبعاد الثقافية باستخدام دراسة استقصائية لنحو مائة ألف موظفاً في IBM في ٦٦ دولة، باستثناء الدول الشيوعية وبلدان العالم الثالث. ثالثًا، كررت العلوم الاجتماعية والدراسات عبر الثقافات بشدة تصنيف هوفستد ووجدت أنه أهم نظرية لأنواع الثقافة. وباستخدام مقياس هوفستد، وجد الباحثون علاقات ذات دلالة بين الثقافة القومية والمؤشرات الديموجرافية والجغرافية والاقتصادية والسياسية الهامة للمجتمع مثل دراسة Kale & Barnes 1992. تم قبول هذا المقياس الشهير على نطاق واسع وتطبيقه على المستويين الدولة والفرد في الدراسات عبر الثقافية. ولكن لا يكون هذا المقياس مناسبًا عندما تفحص الدراسة تأثير التوجه الثقافي للفرد، ويلزم وجود بديل لتقييم الأبعاد الثقافية على المستوى الفردي (Yoo, Donthu, & Lenartowicz, 2011).

ومما سبق جاءت الحاجة إلى المقياس الذي يهتم به البحث الحالي المسمى CVSCALE، كأداة قياس لتقييم أبعاد هوفستيد الخمسة للثقافة على المستوى الفردي. وقد تم البدء في إعداد المقياس في أواخر الثمانينات من القرن الماضي ونشر في صورته النهائية معدوه يو، دينثو، ولينرتويسز Yoo, Donthu and Lenartowicz (2011) ويتكون من ٢٦ مفردة وبالتحليل العاملي والتدوير المتعامد انتهي لخمس عوامل للتوجه الثقافي (متشابهة لعوامل هوفستيد)، كما أن التدوير المائل أنتج عوامل مشابهة أيضا، مما يؤكد الصدق التمييزي والتقاربي للمقياس، كما تم تشبع جميع المفردات بشكل كبير على العوامل المناسبة، ولم يتم تشبع أي مفردة على أكثر من عامل واحد، مما يدعم استقلالية البنى ويقدم دليلاً تجريبيًا قويًا على صلاحيته. وكانت مؤشرات جودة مطابقة النموذج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي جيدة.

وقد قامت الباحثة الحالية بترجمة المقياس إلى العربية (خطوات الترجمة المعروفة)، وقامت بتطبيقه على عينة مصرية وأخرى سعودية (التي سبق عرض وصفهما).

نظرا لأن الافتراض في البحث المقارن بين الثقافات هو أن الأداة تقيس نفس التركيبات بنفس الطريقة تمامًا عبر جميع المجموعات (أي أن السمة في القياس هي القياس والمكافئ هيكليًا). تُستخدم إجراءات نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM) بشكل شائع في اختبار هذه الافتراضات حول التكافؤ متعدد المجموعات (Byrne & van de Vijver, 2010). فقد تم استخدام برنامج Amos-24 لتنفيذ التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الاحتملية القصوى The Maximum Likelihood (ML) لنموذج يتضمن خمسة عوامل مترابطة (شكل ١) ثم نموذجين مستقلي العوامل أحدهما للثقافة المصرية والآخر للثقافة السعودية (شكلين ٢، ٣) وذلك للإجابة على السؤال الأول. وكانت مؤشرات جودة المطابقة كما في جدول (١).

يُلاحظ من جدول (١) في النموذج الأول الخاص بالعينة المجمعة والعوامل المرتبطة أن قيمة كا^2 دالة عند مستوى ٠,٠٠٠١، وأن قيم مؤشر جودة المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)) ، ومؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)، ومؤشر تاكر-لويس Tucker-Lewis Index (TLI) جميعها تقترب من ٠,٩ (الحد الأدني للقيمة التي تدل على جودة مطابقة) يمكن اعتبارها جيدة إلى حد ما. كما يعتبر مؤشر جذر متوسط مربعات الخطأ Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (القيمة من ٠,٠ إلى ٠,٠٥ تدل على جودة مطابقة ممتازة)، جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR) 0,066 (وهو أقل من الواحد)، نسبة قسمة كا^2 على درجات الحرية CMIN/DF) 1,524) (أقل من ٣)، وهي جميعها مؤشرات جودة بين الأبعاد تقترب من الصفر من هنا يمكن افتراض أن النموذج ذو العوامل المستقلة قد يكون أفضل مطابقة مطابقة جيدة. وتعني هذه المؤشرات أن النموذج يتحقق إلى حد كبير في البيانات المصرية والسعودية وأن هذا المقياس يتمتع بالصدق البنائي ويمكن استخدامه في الثقافتين المصرية والسعودية. لكن يُلاحظ أن معاملات الارتباط. ومن هنا تم حساب مؤشرات المطابقة لنموذج مستقل العوامل لكل ثقافة على حدة (الشكلان ٢، ٣)

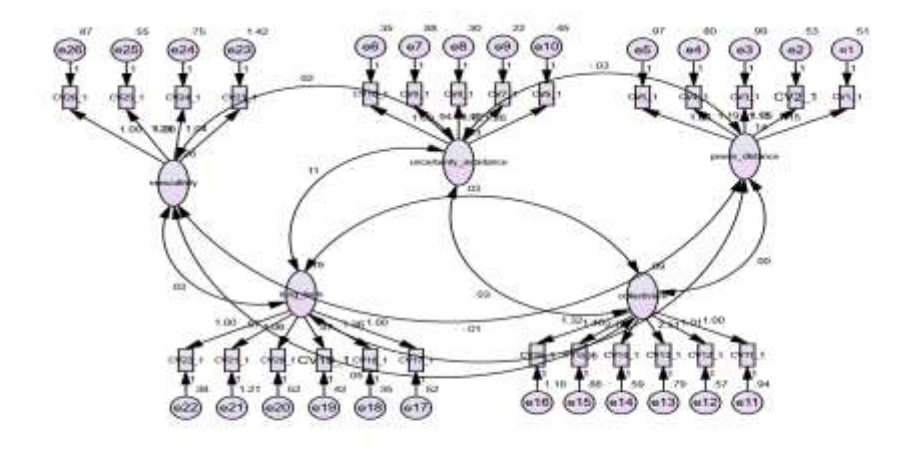
Doi: 10.21608/jasep.2020.117887

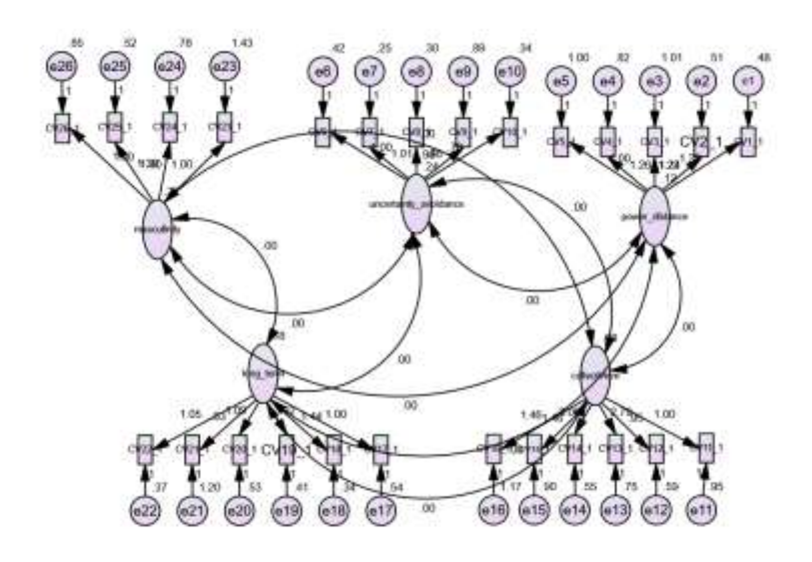
جدول (١) قيم مؤشرات جودة مطابقة بيانات العينة المجمعة (المصرية والسعودية) لنموذج القيم الثقافية ذو الخمسة عوامل المترابطة وللنماذج المستقلة والمعدلة في الثقافتين المصرية والسعودية (ن = ٢٤٨ مصريا + ٢٩٧ سعوديا= ٥٤٥)

العينة/ النموذج	كا^2 (د.ح)	GFI مؤشر جودة مطابقة	AGFI مؤشر جودة مطابقة مصحح	CFI مؤشر المطابقة المقارن	TLI مؤشر توكر - لويس	RMSEA جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي	SRMR جذر متوسط مربعات البواقي	IFI مؤشرمطابقة متزايد	CMIN/DF كا^2/ (د.ح)
الكلية/ عوامل مترابطة	٨٨٠,٦٩٤ (٥٧٨)	٠,٨٩١	٠,٨٦٨	٠,٨٥٧	٠,٨٣٩	٠,٠٣١	٠,٠٦٦	٠,٨٦١	١,٥٢٤
مصر/ عوامل مستقلة	٥٣٨,٩٦٧ (٢٩٩)	٠,٨٥٦	٠,٨٣٠	٠,٧٤٥	٠,٧٥١	٠,٠٥٧	٠,٠٨٥	٠,٧٥١	١,٨٠٣
مصر/ نموذج معدّل*	٤٥٩,٢٧١ (٢٩٧)	٠,٨٧٩	٠,٨٥٧	٠,٨٢٧	٠,٨١١	٠,٠٤٧	٠,٠٧١	٠,٨٣٢	١,٥٤٦
سعودية/ عوامل مستقلة	٥٧٢,٢٢٣ (٢٩٩)	٠,٨٦٧	٠,٨٤٤	٠,٧٦٧	٠,٧٤٧	٠,٠٥٦	٠,١١٤	٠,٧٧٢	١,٩١٤
سعودية/ نموذج معدّل*	٤٨٨,٦٣٨ (٢٩٧)	٠,٨٩٠	٠,٨٧٠	٠,٨٣٧	٠,٨٢١	٠,٠٤٧	٠,٠٩٥	٠,٨٤٠	١,٦٤٥

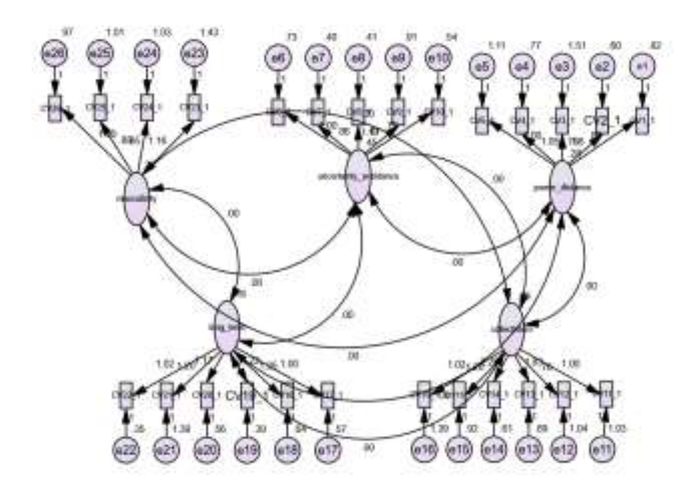
* مؤشرات التعديل التي اقترحها البرنامج لنموذجي الثقافتين، وتم إجراءها على التوالي هي: عمل ارتباط بين تجنب عدم اليقين والتوجه طويل المدى، ثم ارتباط بين الجماعية والذكورة

شكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي للقيم الثقافية الخمس المترابطة





شكل **(٢)** نموذج التحليل العاملي التوكيدي للقيم الثقافية الخمس المستقلة في الثقافة المصرية



شكل **(٣)** نموذج التحليل العاملى التوكيدى للقيم الثقافية الخمس المستقلة

يُلاحظ من جدول (١) في النموذج الخاص بالعينة المصرية والعوامل المستقلة أن قيمة كا٢ دالة عند مستوى ٠,٠٠٠١، وأن قيم مؤشر جودة المطابقة (GFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر تاكر-لويس (TLI) جميعها تقترب من ٠,٩ (الحد الأدني للقيمة التي تدل على جودة مطابقة) يمكن اعتبارها جيدة إلى حد ما. إلا مؤشر جذر متوسط مربعات الخطأ (RMSEA) ٠,٠٥٧ مقبول، جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) ٠,٠٨٥ (وهو أقل من الواحد)، نسبة قسمة كا٢ على درجات الحرية (CMIN/DF) ١,٨٠٣ (أقل من ٣)، وهي جميعها مؤشرات جودة مطابقة جيدة. كما أن مؤشرات جودة المطابقة لنموذج العوامل المستقلة الخاص بالعينة السعودية كانت قريبة من التي تختص بها العينة المصرية. وقد أشار برنامج أموس إلى بعض مؤشرات تعديل النموذج لكي تتحسّن مؤشرات المطابقة وهي تعديل النموذج بحيث يوجد ارتباط بين تحمل عدم اليقين والتوجه طويل المدى وأيضا بين الجماعية والذكورة. وقد تم تنفيذ مؤشرات التعديل على التوالي، وكانت قيم مؤشرات جودة المطابقة كما في جدول (١)، ويُلاحظ وجود تحسّن بالفعل في قيم المطابقة إلا أن جودة المطابقة (GFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر تاكر-لويس (TLI) جميعها لم تصل إلى ٠,٩ بل تقترب منها.

ونظرا لأن المقياس متضمنا أبعاد فقد تم عمل الإجراءات التالية لحساب ثبات المقياس: تم تحويل درجات العينة إلى درجات معيارية، ثم تم حساب نموذج التناسق Congeneric Model ونموذج معادلة تاو الأساسية Essentially Tau Equivalent وكان الفرق في كا٢ بينهما دال احصائيا، لذا تم حساب ماكدونالد أوميجا McDonald Omega وكانت قيمها للأبعاد على مستوى الثقافتين كما في الجدول رقم (٢).

جدول (٢) قيم ماكدونالد أوميجا لأبعاد مقياس CVSCALE للثقافتين المصرية والسعودية

الثقافة	أبعاد مقياس CVSCALE				
	مساحة السلطة	تجنب عدم اليقين	الجماعية	التوجه طويل المدى	الذكورة
مصر	٠,٥٥١	٠,٦٩٩	٠,٦٣٧	٠,٦٩١	٠,٥٩٧
السعودية	٠,٥٣٧	٠,٧٤٧	٠,٥١١	٠,٥٥٩	٠,٦٠٦

وهذا قد يتفق مع قيم ألفا التي تراوحت بين ٠,٥٢- ٠,٦٧ في دراسة الراوي وجبر Alrawi and Jaber (2008) على عينات مصرية وهندية مقيمين في دولة الامارات. بالرغم من أن معدو Yoo et al. Lenartowicz (2011) المقياس أشاروا إلى قيم ثبات ألفا في دول مختلفة مثل بولندا التي تراوحت بين ٠,٧١- ٠,٨٥ والبرازيل من ٠,٧٠- ٠,٧٩، توصلو في دراستهم إلى أن قيم ألفا للعينة الأمريكية تراوحت بين ٠,٦٩- ٠,٨٠، والكورية ٠,٦١- ٠,٧٨، والعينة المجمعة ٠,٦٢- ٠,٧٦ (p. 15-16).

إذا كان نموذج القيم الثقافية ذو الخمسة عوامل المترابطة يتحقق في الثقافتين المصرية والسعودية، فهل ترتيب هذه القيم واحد أم مختلف في ممارسات الأفراد بين الثقافتين (السؤال الثاني في البحث)؟ وللاجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الموزون (المتوسط / عدد المفردات) لكل قيمة ثقافية في كل ثقافة، ثم قامت بترتيبهم- كما بجدول (٣)- التي هي مؤشر لأولويات ممارسات القيم داخل كل ثقافة، ويُلاحظ أن الترتيب متماثل بين الثقافتين.

هذا الترتيب قد يكون مقبولا في ضوء طبيعة العينة المستخدمة في البحث، حيث أنهم من طلاب الجامعة يتطلعون إلى المستقبل وتغييره للأفضل ومن هنا جاءت قيمة التوجه طويل المدى في المرتبة الأولى إلا أنهم بالرغم من ذلك ليس لديهم قبولا للأفكار الجديدة بل لديهم الالتزام بالقواعد هو السبيل للشعور بالأمن (المرتبة الثانية "تجنب عدم اليقين")، لأن قبول ما هو جديد وعدم الالتزام بالقواعد قد يعرضهم للرفض الاجتماعي، وبالتالي لن يتمكنوا الاعتماد على الجماعة (المرتبة الثالثة) التي هي عمود الحياه بالنسبة للطالب في الجانب المعنوي أو المادي (حيث لا يحدث انفصال للأبناء عن الأسرة وتحمل المسئولية كما في الثقافة الغربية)، ومن هنا تصبح هذه الفئة –طلبة الجامعة- ليس لديهم الشعور بالهيمنة أو التملك، ويكتفوا فقط بالتنافس الأكاديمي (الذكورة في المرتبة ما قبل الأخيرة؛ أي تميل إلى الأنوثة)، وهذا جميعه يصب في انخفاض قيمة مساحة السلطة (الرتبة الخامسة والأخيرة) التي تعني أن الثقافتين العريتين لديهما مساحة سلطة كبيره على المستوى القومي، لذا كان ممارستها على المستوى الفردي منخفضة.

وعند حساب اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين الثقافتين – المصرية والسعودية - في القيم الثقافية كانت جميعها غير دالة ما عدا مساحة السلطة لصالح الثقافة السعودية، والتي قد ترجع لطبيعة ممارسات السلطة العليا في السعودية –الملكية- والذي قد تمتد هذه الطبيعة إلى جميع مؤسسات ومنظمات المجتمع بما يتضمنه من طاعة قصوى للسلطة، وهذا عكس ممارسات السلطة في مصر، إلا أن هذا التماثل بين الثقافتين يؤكد وجهة نظر هوفستيد بأن الدول العربية ذات منظومة ثقافية واحدة (انظر جدول ٣) على الأقل في حدود الثقافتين المعني بهما هذا البحث.

وقد أشارت العديد من البحوث التي عرضها Lalwani and Shavitt (2012) بنتائج متضاربة فيما يخص الفروق بين الذكور والاناث في بُعد الجماعية/ الفردية. فقد عرض الباحثان مجموعة من البحوث تشير إلى أن الإناث أكثر قدرة على رعاية الآخرين والحساسية لاحتياجاتهم وتقديم الدعم الاجتماعي وأكثر اجتماعية وارتباطا بالآخرين وهي جميعها خصائص لقيمة الجماعية في مقابل الذكور أكثر تركيزا على أنفسهم وأهدافهم التنافسية ويصفون أنفسهم بأنهم منفصلون عن الآخرين وهذه جمعها خصائص الفردية. وهذا

Doi: 10.21608/jasep.2020.117887

يعني أن الإناث يملن إلى الجماعية بينما الذكور إلى الفردية. إلا أن بعض الدراسات أيضا أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في الجماعية/ الفردية.

جدول (٣) المتوسطات والمتوسطات الموزونة للقيم الثقافية في مصر والسعودية وترتيب ممارستها. وقيمة اختبار "ت" للفروق بين متوسطات القيم الثقافية بين الثقافتين

القيم الثقافية	مصر			السعودية			قيمة ت	الدلالة
	متوسط	م. موزون	ترتيب	متوسط	م. موزون	ترتيب		
مساحة السلطة	٩,١٥	١,٨٣	٥	١٠,٧٤	٢,١٤٨	٥	-٦,٠٦٨	٠,٠٠٠١
تجنب عدم اليقين	٢٠,٨٠	٤,١٦	٢	٢٠,٤٢	٤,٠٨٤	٢	١,٤٣٦	غ. د.
الجماعية	٢٠,٦٨	٣,٤٥	٣	٢٠,٠٦	٣,٣٤	٣	١,٨٣٧	غ. د.
التوجه طويل المدى	٢٥,٤١	٤,٢٣٥	١	٢٥,٠٣	٤,١٧٢	١	١,٢٦٢	غ. د.
الذكورة	١٣,٢٢	٣,٣٠٥	٤	١٣,٣٣	٣,٣٣	٤	-٠,٤٣٦	غ. د.

ويمكن إرجاع تضارب النتائج إلى تقسيم ترياندز Triandis ١٩٩٥ (as cited in Siddiqi & Shafiq 2017) الفردية / الجماعية إلى فئتين. أفقي وعمودي. حيث تتميز الفردية العمودية بالحاجة الشديدة إلى الاستقلالية والحرية والاختلاف عن الآخرين، مع إظهار اهتمام أقل بالمساواة بين الجنسين. على النقيض من ذلك، تشير الفردية الأفقية إلى توجه ثقافي حيث يكون من المهم أن تكون مستقلًا ولكن الاختلاف ليس له وجود؛ حيث يتم الاهتمام بالقيم المشتركة والقيم الشائعة، وتمثل المساواة بين الجنسين قضية ذات أهمية كبرى. إقرأ بالتفصيل عن الخصائص المميزة للفردية الأفقية، الفردية العمودية، الجماعية الأفقية، والجماعية العمودية وعلاقتها بنوع الجنس في (Lalwani & Shavitt, 2012, Tian, 2017). ومن خلال هذا التوجه تم حساب اختبار "ت" بين الجنسين داخل كل ثقافة وكانت النتائج كما بجدول (٣).

تشير نتائج جدول (٤) إلى الفروق في متوسطات الجماعية بين الذكور الاناث دالة في الثقافتين لصالح الذكور، وهذا يعني أن الجماعية لها مدلول واحد في الثقافتين (أفقية أو عمودية)، وهذا ما يحتاج إلى بحوث توكيدية بعد ذلك تركز على أنواع الفردية/ الجماعية. ويوجد فروق بين الجنسين في الذكورة إلا أنها لصالح الاناث في الثقافة المصرية ولصالح الذكور في الثقافة السعودية، وقد يرجع ذلك إلى أن الاناث في مصر لخبراتهم الممتدة في الدراسة والعمل أصبحن يتسمن بالحزم والتنافس تلك الخصائص التي تتصف بها قيمة الذكورة. بينما الاناث في مصر فقط مرتفعات في تجنب عدم اليقين من خلال تجنب التفكير لأنفسهم ومطالبتهن إجابات وتوجيهات واضحة من الآخرين، وذلك حتى لا يتعرضن للرفض الاجتماعي.

جدول (٤) الفروق بين متوسطات الجنسين داخل كل ثقافة على الأبعاد الثقافية

القيم الثقافية	مصر (د. ح. = ٢٤٦)				السعودية (د.ح. == ٢٩٥)			
	م. ذكور	م.إناث	قيمة ت	دلالة	م. ذكور	م.إناث	قيمة ت	دلالة
مساحة السلطة	٩,٥٨	٨,٩٤	١,٦٥	غ. د	١١,٠٥	١٠,٥٩	١,١٨	غ. د.
تجنب عدم اليقين	٢٠,٢٤	٢١,٠٨	٢,٣٩	٠,٠٢	٢٠,٢٢	٢٠,٥٢	٠,٦٩٦	غ. د.
الجماعية	٢١,٦٥	٢٠,٢٠	٢,٨٩	٠,٠٠٤	٢١,٠٣	١٩,٥٧	٢,٨٠	٠,٠٠٥
التوجه طويل المدى	٢٥,١٤	٢٥,٥٤	٠,٩٣	غ. د	٢٤,٩٦	٢٥,٠٨	٠,٢٦٥	غ. د.
الذكورة	١٤,٦٦	١٥,٥٢	٥,٧١	٠,٠٠٠١	١٤,٩٣	١٢,٥٨	٦,٤٠	٠,٠٠٠١

العينة المصرية = ٢٤٨ (١٦٧ أنثى +٨١ ذكرا)، العينة السعودية = ٢٩٧ (٢٠٢ أنثى + ٩٥ ذكرا)

إجمالا لما سبق فإنه يتضح تكافؤ القياس لمقياس قيم هوفستيد الثقافية CVSCALE والذي أعده يو وآخرون Yoo, et al. (2011) فى الثقافتين المصرية والسعودية. كما أن النماذج المترابطة شبيهة بالنماذج المستقلة كما توصل يو وآخرون، إلا أن مؤشرات المطابقة تقترب من الجودة. كما أن ترتيب القيم من حيث أولوياتها في الممارسة متماثل بين الثقافتين. كما لا يوجد فروق بين متوسطات القيم الثقافية مبين مصر والسعودية ما عدا قيمة مساحة السلطة لصالح الثقافة السعودية. كما لم تتضح الفروق في متوسطات القيم بين الذكور والاناث داخل كل ثقافة إلا في الجماعية والذكورة (الثقافتان) وتجنب عدم اليقين (مصر فقط). إلا أن هذه النتائج تحتاج المزيد من إجراء البحوث لتأكيدها ولمعرفة طبيعة بُعد الجماعية / الفردية (أفقي/ عمودي) في الثقافة المصرية وبقية الثقافات. كما يحتاج نموذج القياس إلى مزيد من التعديلات لزيادة جودة المطابقة.

المراجع

خليل، إلهام (٢٠١٥). الشخصية: النظريات والقياس. القاهرة: توزيع الأنجلو المصرية.

العنزي، عدنان والأنصاري، بدر (٢٠١٨). العلاقة بين الأبعاد الثقافية العالمية ونموذج العوامل الخمسة للشخصية لدى المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس، ١٢(١)، ٧٦-٩٥. DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol12iss1pp76-95

صحراوي، عبد الله وبوصلب، عبد الحكيم (٢٠١٦). النمذجة البنائية (SEM) ومعالجة صدق المقاييس في البحوث النفسية والتربوية: نموذج البناء العاملي لعلاقات كفاءات التسيير الإداري بالمؤسسة التعليمية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٣(٢)، ٦١-٩١.

الهرش، نافذ (٢٠٠٨). قياس وتحديد سمات الإدارة والتنظيم في البيئة الأردنية اعتمادا على ابعاد هوفستد الثقافية: "دراسة ميدانية" في المصارف التجارية الأردنية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، ٤(٣)، ٣٣٢- ٣٥٦.

Alfian, S. (2014). Cultural values: A new approach to explain people’s travel behavior and attitudes toward transport mode. *Ph.D thesis, The University of Auckland*. URL https://researchspace.auckland.ac.nz/docs/uoa-docs/rights.htm

Alkailani, M.; Azzam, I.A. & Athamneh, A. (2012). Replicating Hofstede in Jordan: Ungeneralized, Reevaluating the Jordanian Culture. International Business Research, 5 (4), 71- 80. doi:10.5539/ibr.v5n4p71

Al-Nasser, M.; Yussof, R.; Islam, R. & ALNasser, A. (2013). Cultural differences identification and its effect on E-Service quality perception. *American Journal of Economics and Business Administration*, 5 (2), 74-83. doi:10.3844/ajebasp.2013.74.83

Alrawi, K. & Jaber, K. (2008).Differential Responses to Managerial Incentives among Workers: Case Study. *Journal of International and Cross-Cultural Studies*, 2(1), 1-20.

Andrijauskienė, M. & Dumčiuvienė, D. (2017), Hofstede’s cultural dimensions and national innovation level. *Dubrovnik International Economic Meeting*, Vol. 3 No. 1, pp. 189-205.

Bergiel, E.; Bergiel, B. & Upson, J. (2012). Revisiting Hofstede’s Dimensions: Examining the Cultural Convergence of the United

States and Japan. American Journal of Management, 12(1), 69-80.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Sigall, M. H. & Dasen, R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press

Byrne, B. & van de Vijver, F. (2010). Testing for measurement and structural equivalence in large-scale cross-cultural studies: Addressing the issue of nonequivalence. *International Journal of Testing*, 10, 107–132. DOI: 10.1080/15305051003637306

Chien,S.; Lewis, M.; Sycara, K.; Liu, J. & Kumru, A. (2016). Relation between trust attitudes toward automation, Hofstede's Cultural Dimensions, and Big Five Personality Traits. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society, Annual Meeting*.

de Mooij, M. & Hofsted, G. (2010). The Hofstede model: Applications to global branding and advertising strategy and research. *International Journal of Advertising*, 29(1), 85–110. DOI: 10.2501/S026504870920104X

Denton, T. (2004). Cultural complexity: Revisited. *Cross-Cultural Research*, 38(1), 3-26.

Dimitrov, K. (2014). Geert Hofstede et al's Set of National Cultural Dimensions - Popularity and Criticisms. *Economic Alternatives*, 2, 30-60.

Gelfand, M. J.; Raver, L.L.; Nishii, L.H.; Leslie, L. M. & Lun, J. (2011). Differences between tight and loose cultures: A 33-nation study. *Science*, 332, 1100–1104

Georges,L., Djamen,R. and Pernin, J.L.(2017). Understanding the cultural values at the individual level in Central Africa: A test of the CVSCALE in Cameroon. *International Conference on Advanced Marketing* 2017. Department of Marketing Management, University of Kelaniya, Sri Lanka.p 65. URI: http://repository.kln.ac.lk/handle/123456789/17600

Giacomin, M. & Jordan, C. (2017). Interdependent and Independent Self-Construal. V. Zeigler-Hill & T.K. Shackelford (eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (1-7).DOI 10.1007/978-3-319-28099-8_1136-1

Habibnezhad, M. & Esmaeili, B. (2016). The influence of individual cultural values on construction workers' risk perception. n. Paper presented at *the 52nd ASC Annual International Conference Proceedings*, Provo, Utah

Halkos, G. & Petrou, K. N. (2018). 'Waste culture' assessment using Hofstede's and Schwartz's cultural dimensions – an EU case study. *Munich Personal RePEc Archive* (MPRA), Retreived March 5, 2020 from https://mpra.ub.uni-muenchen.de/90506

Hofstede, G. (2009, June). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture (Unit 17, Chapter 14). International Association for Cross-Cultural Psychology, 2(1), 8.

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, Unit 2. Retrieved from http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8

Hofstede, G & McCrae, R. R. (2004). Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research*, 38 (1), 52-88. doi: 10.1177/1069397103259443

Huang, S. & Crotts, J. (2019). Relationships between Hofstede's cultural dimensions and tourist satisfaction: A cross-country cross-sample examination. *Tourism Management*, 72, 232-241. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2018.12.001

Jakubczak, J. & Rakowska, A. (2014). Cultural Values and Entrepreneurship: Pilot Study. Human Capital without Borders: Knowledge and Learning for Quality of Life; *Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference* 2014. ToKnowPress.

İmamoğlu, S.; İnce, H.; Şentürk, H. & Keleş, A. (2019). The relationship among cultural values, emotional intelligence and job outcomes. Joint Conference: 14th ISMC and 8th ICLTIBM-2018, *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.01.02.31

Khalil, E. (2019). Big five factors of personality and reflection – impulsivity cognitive style: A cross- cultural study. *Journal of Advance Research in Social Science & Humanities*, 5 (4), 11-23.

Khalil, E. (2020). Culture and Wholist-Analytic cognitive styles. In E. Khalil (Ed.) *Big five factors of personality and cognitive style: Overview cross-cultural studies* (47-108). German: LAP Lambert Academic Publishing.

Kim, Y. & Kim, S. (2009). The influence of cultural values on perceptions of corporate social responsibility: Application of Hofstede's Dimensions to Korean Public Relations Practitioners. *Journal of Business Ethics,* 91,485–500. DOI 10.1007/s10551-009-0095-z

Kim, S.; Mori, I. & Abdul Rahim, A. (2018). Cultural values matter: Attractiveness of Japanese companies in Malaysia. *International Journal of Cross Cultural Management*, 18(1) 87–103. doi.org/10.1177/1470595818759570

Lalwani, Ashok K. & Shavitt, Sharon (2012). The relation between gender and cultural orientation and its implications for advertising. In Shintaro Okazaki (Ed.), *Handbook of Research on International Advertising*, (455–570). UK: Edward Elgar Publishing Limited

Lee, C. H.; Sudweeks, F. & Cheng,y. W. (2012). A Longitudinal study on the effect of hypermedia on learning dimensions, culture, and teaching evaluation. In M. Strano, H. Hrachovec, F. Sudweeks and C. Ess (eds). *Proceedings cultural attitudes towards technology and communication* (pp. 146- 162). Australia: Murdoch University.

Leung, A. & Cohen, D. (2011). Within- and between-culture variation: Individual differences and the cultural logics of honor, face, and dignity cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100 (3), 507-526

Li, J & Harrison, J. R. (2008). National culture and the composition and leadership structure of boards of directors. *Journal compilation*, 16 (5), 375 -385. doi:10.1111/j.1467-8683.2008.00697.x

Liu, P.; Chan, D.; Qiu, L.; Tov, W. & Tong, T. (2018). Effects of cultural tightness–looseness and social network density on expression of positive and negative emotions: A large-scale study of impression management by Facebook users. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(11), 1567–1581.

Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self." Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224-253.

McSweeney , B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith – a failure of analysis. *Human Relations*, 55(1), 89–118

Migliore, L. A. (2011). Relation between big five personality traits and Hofstede's cultural dimensions. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 18 (1), 38- 54

Nasierowski, W. & Mikula, B. (1998). Culture Dimensions of Polish Managers: Hofstede's indices. *Organization Studies*, 19(3), 495-509.

Naumov, A. & Puffer, S. (2000). Measuring Russian culture using Hofsted's dimensions. *Applied Psychology: An International Review*, 49(4), 709-718.

Oyserman, D. (2017). Culture three ways: Culture and subcultures within countries. *Annual Reviews*. Dio: 10.1146/annurev-psych-122414-033617

Podrug, N., Pavičić, J., & Bratić, V. (2006, October 12-13). Cross-cultural comparison of Hofstede's dimensions and decision-making style within CEE context. In From transition to sustainable development: The path to European integration, *The Program Committee ICES2006* (Ed.) pp. 339–343. Sarajevo: School of Economics and Business, University of Sarajevo. http://bib.irb.hr/datoteka/268819.Podrug_Pavicic_Bratic_Sarajevo.pdf

Prasongsukarn, K. (2009). Validating the Cultural Value Scale (CVSCALE): A case study OFof Thailand. *ABAC Journal*, 29(2), 1-13.

Rinuastuti, H.; Hadiwidjojo, D.; Rohman, F& Khusniyah, N. (2014). Measuring Hofstede's Five Cultural Dimensions a t Individual Level and Its Application to Researchers i n Tourists' Behaviors. *International Business Research*, 7(12), 143-153.

Saleem, (2016). Examining the reflection of culture in advertising: The role of cultural values and values-practices inconsistency. *Ph.D thesis*, Finland: University of Vaasa

Siddiqi, N. & Shafiq, M. (2017). Cultural value orientation and gender equity: A review. *Social psychology and society*, 8(3), 31—44. doi: 10.17759/sps.2017080304

Smith, P.; Easterbrook, M.; Blount, J.; Koc, Y.; Harb, C.; Torres, C.; …..& Rizwan, M. (2017). Culture as perceived context: An exploration of the distinction between dignity, face and honor cultures. *Acta de Investigación Psicológica*, 7, 2568-2576.

Spector, P.; Cooper, C. & Sparks, K. (2001). An international study of the psychometric properties of the Hofstede Values Survey Module 1994: A comparison of individual and country/province level results. *Applied Psychology: An International Review*, 50(2), 269-281

Tian, K. (2017). The Influence of Cultural Orientation on Gender Role Representations: Horizontal-Vertical Values in Cross-cultural

Advertising. *International Journal of Business Anthropology*, 7(1), 49-84.

Triandis, H. C. & Suh, E. M. (2002). Cultural influences on personality. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 133-160.

Tu, J. (2010). Cross-cultural comparisons between Taiwan and America. Interdisciplinary *Journal of contemporary Research in Business*, 2(4), 116-130.

Yeganeh, H. & May, D. (2011). Cultural values and gender gap: A cross-national analysis. *Gender in Management: An International Journal*, 26(2), 106-121. DOI 10.1108/17542411111116536

Yoo, B.; Donthu, N. & Lenartowicz, T. (2011). Measuring Hofstede's Five Dimensions of Cultural Values at the Individual Level: Development and Validation of CVSCALE. *Journal of International Consumer Marketing*, 23:193–210.

Wallace, C.; Vandevijvere, S.; Lee, A. & Jaacks, L. (2019). Dimensions of national culture associated with different trajectories of male and female mean body mass index in countries over 25 years. *Obesity Reviews*, 20(S2), 20–29. DOI: 10.1111/obr.12884

Whalen, J. M. (2016). The Hofsted Model and national cultures of learning: A comparison of undergraduate survey data. *MA. Thesis*, Colorado State University.

Wu, M. (2006). Hofstede's Cultural Dimensions 30 Years Later: A Study of Taiwan and the United States. *Intercultural Communication Studies*, XV(1), 33- 43.

Zhang, L. & Sternberg, R. (2012). Culture and intellectual styles. In L. Zhang, R. Sternberg & S. Rayner (Eds.), *Handbook of intellectual styles preferences in cognition, learning, and thinking* (131- 152). New York: Springer Publishing Company, LLC

التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل *STEM* التكاملي لتنمية مهارة الطلاقة في مقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الأول متوسط

Three-dimensional design according to the integrated STEM approach to develop the skill of fluency in the mathematics course for first-grade intermediate students

إعداد

تغريد عبد الله المنتشري

د. لينا أحمد الفراني

كلية الدراسات العليا التربوية - جامعة الملك عبد العزيز- جدة – السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2020.117888

استلام البحث : ٧/ ٨/ ٢٠٢٠   قبول النشر: ٢٢ / ٨ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارة الطلاقة في مقرر الرياضيات، والكشف عن أثر استخدام برنامج التصميم ثلاثي الأبعاد وفق المدخل التكاملي للعلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات الصف الأول المتوسط، تم اتباع المنهج شبة التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة وباستخدام اختبار مهارة الطلاقة قبلي وبعدي، وبطاقة تقييم المنتج لتقويم مشروعات الطالبات كمنتج لعملية التعلم. حيث كانت عينة الدراسة (١٦) طالبة من طالبات الصف الأول متوسط، تم اختيارهن بطريقة عشوائية. أظهرت النتائج إيجابية بشكل عام، حيث برزت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة الطلاقة لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على إيجابية استخدام التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM في تنمية مهارة الطلاقة. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وبين درجة الاتقان الافتراضية في بطاقة تقييم المنتج عند تقييم إنتاج الطالبات، مما يشير إلى تطور مهارة الطلاقة باستخدام برنامج التصميم ثلاثي الأبعاد لدى طالبات الصف الأول متوسط. ومن أبرز توصيات الدراسة توفير معامل STEM مجهزة بأحدث التقنيات كالطابعة ثلاثية الأبعاد والواقع الافتراضي والروبوتات لتفعيلها في العملية التعليمية، واجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.

الكلمات المفتاحية: مهارة الطلاقة ، التصميم ثلاثي الأبعاد، مدخل STEM، مقرر الرياضيات.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117888

Abstract:

The study aims to develop Fluency skill in the mathematics course, and to reveal the impact of using the 3D design program according to the integrated approach of STEM in the development of Fluency skill in grade 7 students. The quasi-experimental approach was use in one group design with pre and post-test of creative thinking skills, and a product assessment card to evaluate students' projects as a product of the learning process. The sample study was composed of (16) middle grade female students who were randomly selected. Overall, the results were positive, as there were statistically significant differences at level ($p \leq 0.05$) emerged between the average of students' grades in the pre and post-test of the creative skills test for the benefit of the post-test. This shown the positive use of 3D design based on STEM model to develop Fluency skill . The results also showed statistically significant differences at level ($p \leq 0.05$) between the average grades of the experimental group and the default grade of perfection in the product evaluation card, indicating the evolution of Fluency skill using 3D design programs in middle grade students. The study recommended providing STEM labs with the latest technology such as 3D printer, virtual reality and robots are crucial to activate them in the educational process and performing more studies on this subject.

Key words: Fluency skill , 3D design, STEM, mathematics course.

المقدمة :

تلعب الرياضيات دور كبير في كافة تطبيقات الحياة العملية والعلمية، ولا أحد ينكر دورها البارز في التقدم التقني الهائل وتطور الصناعات الحديثة، ومما لا شك فيه أن علم الرياضيات يُعتَبر ركيزة أساسية لأي تطور علمي، فلولا الإبداع والدقة والكفاءة الهائلة في الرياضيات لم تظهر مختلف العلوم بما تبدو عليه الآن (عبدالأمير،٢٠١٢).

وتُعد الرياضيات وسط خصب لتنمية التفكير بمختلف أنواعه، وذلك باعتبار الرياضيات أساس للتطور العلمي والتقدم التكنولوجي، فهي لغة عالمية تتميز بالوضوح والدقة والايجاز في علاقة المعطيات بالنواتج والوصول لقوانين وقواعد رياضية تمثل محتوى الرياضيات الذي يُقدم للطلبة (العزب،٢٠١٨). وأكدت رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) على

تنمية مهارات التفكير لدى الطالبات واستثمارهم، عن طريق تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار ليكونوا قادرين على تحمل مسئولية المواطنة مساهمين في تحقيق أهداف هذا الوطن (وزارة التعليم، ٢٠١٩، ٢).

إن توجه STEM للتكامل المعرفي بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات أحد أبرز وأهم مشروعات وبرامج الإصلاح التربوي في الفترة الراهنة، إذ يهدف لإعداد جيل متنور علمياً وتكنولوجياً ومتفتح الذهن في تلك المجالات، ولديه القدرة على تطبيق المهارات والمعارف المكتسبة من أجل مواجهة مشكلات الحياة اليومية وتحديات سوق العمل (الدغيم، ٢٠١٧). فالبرامج القائمة على توجه STEM تسعى إلى مساعدة الطالب على فهم العالم الحقيقي بشكل كلي من خلال تقديم مجموعة من المهام والأنشطة التي تتطلب منه ممارسة التفكير النقدي والاستقصاء العلمي والربط بين المعارف والمفاهيم وتطبيقاتها العملية وتنمية الإبداع في طرق التفكير وتنمية القدرة على إنتاج المعرفة (صالح، ٢٠١٦). ومن أشهر التطبيقات التعليمية التي أثبتت فعاليتها في تدريس العلوم والرياضيات هي الطباعة ثلاثية الأبعاد (YILDIRIM, 2018) . فاستخدامها في الفصول الدراسية يعمل على توفير تعلم فعال وتعليم سهل وتطوير أنشطة تعليمية أسرع وأكثر كفاءة في تدريس المعلومات المفاهيمية والمواقف المعقدة (Canessa,2013).

مشكلة الدراسة

إن تطور الأمم وتقدمها مبني على تنمية وتحديث قدرات مواردها البشرية، من خلال مهارات القرن الواحد والعشرين وذلك بتطوير وتحديث نوعية التعليم والتعلم فيها، استجابة لتحديات العصر، وتحقيقاً لرؤية ٢٠٣٠ تسعى وزارة التعليم لتحقيق عدد من الأهداف العامة والخاصة، وفي مقدمة الأهداف العامة تقويم الأداء التعليمي للمنظومة التعليمية وتجديد النواتج التعليمية، حيث يعد التقويم من ركائز المؤسسة التربوية والتعليمية من خلاله إصدار حكم حول مدى كفاءة وفاعلية النظام التعليمي (وزارة التعليم، ٢٠١٩، ١). وكذلك من الأهداف العامة تطوير ركائز التعليم الثلاثة الطالب، والمعلم، والمنهج بما يتسق مع ما تقوم به الدول المتقدمة في تدريس العلوم والرياضيات لرفع مستويات القدرات والتفكير بنمط علمي مُتقن ومدروس، وبمعاجلة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة والعمل على تحسين جودة مؤشرات تنفيذ المناهج مما سينعكس إيجابياً على نواتج التعليم (وزارة التعليم، ٢٠١٩، ١).

وحيث أظهرت المملكة العربية السعودية مستوى متدني في الاختبارات الدولية في الرياضيات والعلوم مقارنه بالدول الأخرى، وفي محاولة لتحديد بعض العوامل الكامنة وراء هذا التدني، أشار شحادة والقراميطي (٢٠١٦) إلى أن محدودية ترابط معلومات مقرر الرياضيات والعلوم بتطبيقات الحياة الواقعية، وكثافة المحتوى في المنهج، وعدم مناسبة الموضوعات للزمن المخصص للتدريس ساهم في تدني مستوى التحصيل، وكذلك الافتقار

لاستخدام طرق وأساليب تدريس شيقة وجذابة، فبعض المعلمين يقاوم التجديد فيما يتعلق باستراتيجيات تدريس الرياضيات والعلوم والقليل منهم من يقدم برامج علاجية وإثرائية. فالأساليب الشائعة للتدريس تركز على معرفة الحقائق والمفاهيم دون التركيز على المهارات العقلية (النهار وعدس وأبولبدة،٢٠٠٠). ويظهر ذلك جلياً من انخفاض مستوى إجابة الطلاب على الأسئلة ذات المستويات العقلية العليا في الاختبارات الدولية والتي تتطلب ممارسة المتعلم لمهارات التفكير منذ مرحلة رياض الأطفال وحتى التعليم الثانوي (مزيد وفريحات،٢٠١٨).

فالرياضيات في حد ذاتها تفكير إبداعي، فما يقدمه الطالب من حل للمسألة الرياضية يعتبر ناتج إبداعي، فالرياضيات أحد وسائل التفكير المهمة وذلك لطبيعة محتواها المرتبط بالاستنتاج، والاستقراء، والابداع، وكونها مليئة بمواقف تستدعي أكثر من حل فتعتبر أساس الإبداع، فشعور الطالب بأن الإجابة المقدمة له ليست الوحيدة يحفز الإبداع بداخله، لذا يتطلب عرض الرياضيات بشكل يقوم على بناء المعرفة، ضمن بيئة مناسبة محفزة للبحث عن حلول والتفكير بأكثر من طريقة (أبو مزيد، ٢٠١٢).

قد يكون من أفضل التوجهات العصرية الواعدة في التعليم هو مدخل STEM للتكامل بين العلوم والتكنولوجيا والتصميم الهندسي والرياضيات، فهو يثري البيئة التعلمية بالأدوات المحفزة للإبداع وبالمحتوى العلمي الذي يربط ربطاً وظيفياً بين علوم المستقبل (العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات) والحياة وسوق العمل، ويكسب الطلاب المهارات الواجب توافرها لدى القوى العاملة في القرن الحادي والعشرين (الداوود، ٢٠١٧). كما يحقق التكامل بين الجوانب المعرفية العلمية والمهارات التطبيقية العملية والتدريب على التصميم الهندسي، ويسعى إلى تحقيق التعلم مدى الحياة والتنمية المستدامة، كما يدعم تنمية التفكير العلمي والابداعي ويعزز دور الوسائل التكنولوجية في التعليم، وهذا يتفق مع أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي تسعى للاستثمار في التعليم وإكساب الطلاب معارف ومهارات مُتطَلبة وضرورية لوظائف المستقبل والتنمية المستدامة (الشمري، ٢٠١٨).

وحيث أن التقنية إحدى أهم الوسائل في القرن الحادي والعشرين المؤثرة مباشرة في تعلم وتعليم الطلاب، وذلك إذا ما طُبقت بفعالية فإنها لن تزيد من تعليم الطلاب وفهمهم ومستوى تحصيلهم فحسب، بل ستحفزهم للتعلم وتطور مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات والابتكار (بيتلر واخرون، ٢٠١٥). ومن التقنيات المستحدثة والتي تستخدم في عملية التعلم الطابعة ثلاثية الأبعاد، حيث أنها ذات تأثير واضح في تطوير بيئات تعليمية فعالة وتسهيل الفهم ويعتبر نجاحها في تجسيد الخيال من أكثر مزاياها البارزة (Yildirim,2018). كما تحفز المتعلمين وتمكنهم من تطوير خبرات تعلم ملموسة (Weinmann,2014)، بالإضافة إلى أنه يمكن القول بأن الطابعات ثلاثية الأبعاد هي أداة مهمة في تطوير الذكاء البصري للأفراد (Huleihil, 2017). فمن خلال ما سبق نلتمس الحاجة لتنمية بعض مهارات التفكير

الإبداعي في بيئات تعليم حديثة وأهمية وجود دراسات في مجتمعنا السعودي تهتم بتوظيف مدخل STEM في مقرر الرياضيات لتنمية مهارة الطلاقة.

أسئلة الدراسة

ما أثر استخدام التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات الصف الأول متوسط في مقرر الرياضيات؟

فرض الدراسة

تتحقق الدراسة الحالية من صحة الفرضيات التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $P \leq 0.05$ في مهارة الطلاقة بين الاختبار القبلي والبعدي لمهارة الطلاقة، تعزى للاختبار البعدي.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الآتي:

- الكشف عن أثر استخدام التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM التكاملي في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات صف أول متوسط في مقرر الرياضيات بمدينة جدة.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في كونها:

١) تتوافق مع جهود تطوير وتحسين التعليم المتبعة عالمياً وتساهم في نقل واحد من أهم الاتجاهات العالمية للتعليم إلى مدارسنا.

٢) تعتبر هذه الدراسة اختبار للتعرف على قدرة منحى تعليمي حديث لتنمية مهارة الطلاقة كعنصر مهم أثناء تعليم الرياضيات.

٣) تقدم هذه الدراسة دليلاً للمعلم في درس مساحة الأشكال المركبة معداً وفق متطلبات مدخل STEM.

٤) قد تفيد مصممي المناهج لأخذ مدخل STEM بعين الاعتبار عند تصميم المناهج وتوظيف التصميم والطباعة ثلاثية الأبعاد.

١-١ حدود الدراسة

تتعين هذه الدراسة في الحدود التالية:

- **زمانية**: الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٠/١٤٤١ هـ.
- **مكانية**: المملكة العربية السعودية، جدة، طالبات الصف الأول متوسط.
- **موضوعية:** أحد فصول مادة الرياضيات للصف الصف الأول متوسط (الفصل الثامن: درس مساحة الأشكال المركبة).

Doi: 10.21608/jasep.2020.117888

مصطلحات الدراسة

تتحدد مصطلحات الدراسة في التالي:

مدخل التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM

عرفه بريني وهيل (Briney & Hill, 2013) بأنه: تعلم وتعليم تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في سياق متكامل، بصورة محفزة لإنتاج عقول متفكرة قادرة على حل المشكلات من خلال هذه التخصصات.

كما عرفه زيد (٢٠١٦) بأنه مدخل تعليمي يتضمن مجالات STEM ويقوم على المشروعات ذات المهام الغير محددة للوصول لنتائج ومنتجات محددة مسبقاً، ويتضمن ممارسات وأنشطة يدوية وعمل جماعي، وعرض للمنتجات بصورة عروض تقديمية أو منتجات حقيقية.

ويعرف اجرائياً بأنه: تعليم متكامل يربط بين تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بهدف تطبيق المعرفة عملياً في حياة الطالبة اليومية وحل المشكلات التي تواجهها.

مهارة الطلاقة :

وتتمثل في عدة أشكال وهي:

الطلاقة اللفظية: "القدرة على سرعة انتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتوافر فيها شروط معينة".

الطلاقة الفكرية: "القدرة على انتاج أكبر عدد من التعبيرات التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار في زمن محدد".

الطلاقة التعبيرية: "القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة الملائمة".

الطلاقة الارتباطية: "القدرة على انتاج أكبر عدد ممكن من الوحدات الأولية ذات خصائص معينة مثل علاقة التشابه والتضاد، وهو عامل يتطلب إنتاج أفكار جديدة في موقف يتطلب أقل قدر من التحكم ولا تكون لنوع الاستجابة أهمية، وإنما تكون الأهمية في عدد الاستجابات التي يصدرها المفحوص في زمن محدد" (عبد العظيم، ٢٠١٥).

وتعرف إجرائياً بأنه: قدرة الطالبة على إيجاد حلول للمشكلات الرياضية تتمثل في القدرة على إيجاد أكبر ما يمكن من حلول للمشكلة الرياضية. حيث تقاس باستخدام مقياس الطلاقة الذي سيعد في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

مقرر الرياضيات :

علم الرياضيات هو علم ذو مفاهيم مُجردة، ومُصطلحات تشير إلى الكمية، فالعدد فيه يَدُل على مقدار وكمية شيء معدود قابل للنُقصان أو الزيادة ، وعليه فلقد ذهب بعض العُلماء إلى أن يعرفوا علم الرياضيات بأنها علم القياس، والبعض عرفها بأنها علم الحساب

والهندسة والقياس ولجأ البعض لتعريفها بأنها دراسة الأنظمة المُجردة باستخدام البُرهان الرياضي والمنطق والتدوين الرياضي، وهكذا تعد الرياضيات أكبر بكثير من مجموع عدد من الفروع باعتبارها طريقة في التفكير تساعد على تنميته وبلورته واستخدامه بدقة ومرونة وتجدد (راشد وخشان، ٢٠٠٩ : ١٤). فالرياضيات لغة العلوم، إذ أنها تتداخل مع مختلف العلوم في الطبيعة، القديمة منها والحديثة.

لقد تطور مقرر الرياضيات عبر عدد من المراحل المميزة والتي ارتبطت كل منها بأحد الحضارات التي سادت هذا العالم (أبوسل، ١٩٩٩):

١-مرحلة ما قبل العد: لم يكن الانسان في هذه المرحلة قادر على تحديد مقدار الكميات، فكان يكتفي بإشارات وحركات للتعبير عن الأشياء، فلكل عدد من هذه الإشارات تعبير محدد من المقادير تم الاتفاق عليه.

٢-مرحلة المطابقة بين الأشياء: يتم التعبير عن الأشياء في هذه المرحلة باستخدام أشياء مناظرة لها، فقد كان يتم استخدام العيدان والحصى ورسم علامات تدل على عدد العناصر التي يريد الشخص التعبير عنها.

٣-مرحلة استخدام الأعداد: مع تطور حياة الانسان برزت الحاجة لابتكار هذا الأسلوب من أجل تسهيل التعامل مع الأشياء، وفي هذه المرحلة ظهرت حضارات عديدة تميزت بأنظمة عد مختلفة كل حضارة لها رموز خاصة بها، ومنها:

- الحضارة البابلية: مارس تُجّار الحضارة البابلية قبل ثلاثة آلاف عام كتابة الأعداد وحساب الأرباح، فاستعملوا العمليات الحسابية الأساسية لتسهيل تجارتهم وبيعهم وشرائهم. استخدم البابليون نظام العد الستيني المكون من ستون رمزاً للتعبير عن الأرقام من واحد ولغاية ستين.
- الحضارة الفرعونية: طور المصريون القُدّامى نظام العد الستيني في حساب الضرائب على المزارعين بعد كل فيضان. واستعملوا النظام العشري بعد ذلك ولكن لم يعرفوا الصفر فكانوا يستخدمون الرموز بدلاً من الأصفار، وكان لهم اسهامات في الهندسة وخاصة في بناء الأهرامات حيث استعملوا الهندسة لقياس الزوايا والأطوال والحجوم والمساحات.
- الحضارة الإغريقية**:** أوجد الإغريق فكرة البرهان الرياضي وكانوا الأوائل في التوصل لها، فقاموا بنقل الرياضيات الفرعونية وأسسوا النظريات الهندسية في المثلث والدائرة، حيث وضع إقليدس أساسيات الهندسة والتي سُميت بالهندسة الإقليدية ومازالت هذه النظريات تُدرس حتى اليوم.

٤-مرحلة النظام العددي الحالي: تميزت هذه المرحلة بنظام ترقيم موحد باستخدام رموز مخصصة للغة الرياضيات، مما ساعد على الانتشار الواسع للنظام والتفوق على سابقيه، فقد ساهمت إضافة الصفر بشكل كبير في هذا النظام العددي وانعكس إيجابياً على تقدم

علم الرياضيات وتطور العلوم المتصلة به، وتسهيل العمليات الحسابية وتخليص نظام الترقيم من التعقيد.

ولمقرر الرياضيات فروع عديدةً ومنها (عبيد،٢٠٠٩):

- علم الحساب: ويتضمن دراسة الأعداد بأنواعها المختلفة وما يُجرى عليها من عمليات حسابية متعددة، ويُعد أساس علوم الرياضيات الأخرى.
- علم الجبر: إضافة إلى دراسة الأعداد فالجبر يشمل حل المعادلات بمتغيرات مجهولة ومختلفة، وحساب المتجهات والمصفوفات والمتتاليات والجبر الخطي.
- علم الهندسة: يشمل دراسة الأشكال وقياس المساحات والحجوم في الفراغ، ويعد العالم الإغريقي إقليدس أشهر علماء الرياضيات الذين وضعوا الفرضيات الأساسية في علم الهندسة، وكان ذلك عام ثلاثة مئة قبل الميلاد ومازالت نظرياته وفرضياته تُدرس في وقتنا الحالي. وتتضمن الهندسة الفراغية والإقليدية والإسقاطية والجبرية والتحليلية وحساب المثلثات.
- علم الإحصاء والاحتمالات: الاحتمالات هي عبارة عن مجموعة من الدراسات الرياضية لاحتمال وقوع حدث ما، أما الإحصاء فهو ذلك العلم الذي يهتم بجمع المعلومات والبيانات عن أمر ما ودراستها وتحليلها وهو مُرتبط ارتباطاً وثيقاً بعلم الاحتمالات.
- علم المنطق: كالجبر المنطقي والمنطق المجرد والمنطق الضبابي والمنطق الوقتي.
- علم التحليل: ويشمل الحساب المتناهي والمعادلات التفاضلية وحساب المعادلات التكاملية والتحليل العددي والتوافقي والدالي ونظرية القياس والتحليل القياسي.
- علوم الحاسبات الآلية: كنظرية الحوسبة والخوارزميات والذكاء الاصطناعي، الاثبات الآلي للنظريات ويشمل تصميم الدارات المنطقية والبرمجيات.
- علوم الطبيعة الرياضاتية: ويشمل على العلوم الأخرى والنظريات الطبيعية ومنها نظرية الكم، والميكانيكا والنظريات والحركيات الإحصائية، والتحليل العددي وعلم الشفرات.

أهمية مقرر الرياضيات:

الرياضيات شأنها شأن فروع المعرفة العقلية، تتميز بالتغير والنمو والتطور المستمر، وتسهم بشكل كبير في مجالات التكنولوجيا والعلوم، فلا غنى عنها لفهم التكنولوجيا والتحكم فيها، وتنبع أهمية الرياضيات من نظرتين متكاملتين هما:

١- أن الرياضيات أداة للتطبيق والاستخدام، تعين الفرد على قضاء وتنظيم أمور حياته اليومية، إذ يحتاج لمهارات حتى يعيش ضمن مجتمعه ليتفاعل مع مؤشراته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وتتطلب هذه المهارات مستوى معقول من المعرفة الرياضية بما يمكن الفرد من جعله ناقد ومشارك فعال في مجتمعه.

٢- أن الرياضيات لغة العلوم فمعظم العلوم من كيمياء، فيزياء، إحصاء وفلك تعتبر مسائل الرياضيات أساسياً في موضوعاتها، لذا يجب الإلمام بأساسيات الرياضيات لاستيعاب مختلف العلوم (فرج الله، ٢٠١٤).

كما أن الرياضيات تنمي شخصية الفرد وتطورها وذلك بتنمية عادات التنظيم والترتيب، والدقة والصبر، والبحث والدراسة، والجد والابتكار إضافة إلى الاتجاهات والقيم والاهتمامات الإيجابية البناءة، كما ينمي أساليب التفكير الاستنتاجي فتنتج المرونة الفكرية بممارسة عدة أساليب من التفكير، فأسلوب الاستدلال الاستقرائي يبدأ بالجزئيات وصولاً للكليات، بينما الاستدلال الاستنتاجي وحل المسائل والمشكلات يبدأ بالكليات من نظريات وقوانين ثم ينتقل للتطبيق من خلال مواقف حياتية وعلمية بشكل مباشر أو غير مباشر لتلك الكليات ومن التنوع والتدرج في هذين الأسلوبين يتضح اتساق أساليب التوصل إلى الحقائق العلمية والرياضية على حد سواء (راشد وخشان، ٢٠٠٩: ١٨).

وفي طرق تدريس الرياضيات فقد شهدت تحولاً كبيراً من الممارسات التقليدية المتمثلة في التلقين وحل التمارين الرياضية حلولاً روتينية باتباع قواعد محددة وتمارين مماثلة، إلى اتباع طرق تساعد الطالب على التفكير واكتشاف جميع الحلول الممكنة لكل مشكلة رياضية بنفسه وتنمية اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات، حيث تعددت هذه الطرق والأساليب ما بين التعلم الفردي والتعلم بالاكتشاف وحل المشكلات والتعلم التعاوني والتعلم باستخدام الأنشطة التعليمية والكمبيوتر، وتعد كلها اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات (صالح،٢٠٠٦ : ٢٦١).

إن طريقة التدريس لها تأثير قوي على فهم الطالب لما يتعلمه، فإذا كان التدريس قائماً على الخبرات العلمية المحسوسة وعلى تفاعل الطالب ونشاطه، أصبح أكثر وضوح ويسر واكتساب للمهارات، ويعد الاهتمام بتطوير أساليب التدريس التي تنمي القدرة على الفهم وإدراك العلاقات بين المعلومات والاستنتاج، وتنمية الابتكار مطلب لمواكبة تحديات العصر الحديث (صالح،٢٠٠٦). وهذا يتفق مع الاتجاهات الحالية للتعليم في المملكة العربية السعودية وما يمر به من تطوير وفقاً لرؤية ٢٠٣٠، التي تدعو للارتقاء بطرق التدريس، وبناء بيئة تعلم محفزة تركز على المتعلم تصقل شخصيته وتبني مهاراته وتزرع الثقة وروح الابداع بداخله، لإعداد جيل متسلح بمهارات هذا القرن (وزارة التعليم، ٢٠١٩، ٢).

وهدفت دراسة إبراهيم وأبو حمَّاد (Ibrahim & Abu Hmaid ,2017) إلى الكشف عن فعالية تدريس مادة الرياضيات بتوظيف ألعاب فيديو تفاعلية على مستوى التحصيل لطلاب الصف الخامس الأساسي، وقد استخدم الباحثان التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتم استخدام وتطوير برنامج حاسوبي تفاعلي باستخدام ألعاب الفيديو لمعرفة الفروق بين المجموعتين في تحصيلهم في مادة الرياضيات حيث

Doi: 10.21608/jasep.2020.117888

أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لبيئة التعلم وفق ألعاب الفيديو التفاعلية في تحصيلهم في مادة الرياضيات.

وكشفت دراسة أوكال (٢٠١٧) عن تأثير Geogebra على إنجازات الطلاب المتعلقة بمعرفتهم النظرية والإجرائية حول تطبيقات المشتقة ومعناها الهندسي ، واعتمدت الدراسة على المنهج الكمي مع التصميم التجريبي بمجموعتين تم اختيارهم عشوائياً من طلاب السنة الثانية في كلية التربية، حيث تلقت المجموعة التجريبية (٣١) طالباً تعليماً باستخدام Geogebra ،بينما المجموعة الضابطة المكونة من (٢٤) طالباً تلقوا تعليماً بالطريقة التقليدية، وأكدت النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام Geogebra على درجات الطلاب فيما يتعلق بالمعرفة المفاهيمية ودرجاتهم الإجمالية، ومن ناحية أخرى فيما يتعلق بالمعرفة الإجرائية لم يظهر فرق بين درجات طلاب المجموعتين، بمعنى أن Geogebra دعم تعلم الطلاب للتفاضل والتكامل بشكل هادف ومفاهيمي.

وأجرت الديب (٢٠١٨) دارسة لمعرفة فعالية توظيف برنامج تقني قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) لتنمية مهارات التفكير في الرياضيات بأنماطه الثلاثة (البصري، الاستدلالي ، الإبداعي) لدى طالبات الصف الأول متوسط، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للمساعدة في بناء أدوات الدراسة، وتم استخدام المنهج التجريبي للتحقق من فعالية البرنامج التقني، وتمثلت العينة القصدية في (٩٦) طالبة موزعين على مجموعتين، بلغ عدد المجموعة التجريبية (٤٨) طالبة والتي تُدرس بالبرنامج التقني، بينما الضابطة بلغ عددها (٤٨) طالبة وتُدرس بالطرق التقليدية، وتوصلت النتائج إلى أن البرنامج التقني يحقق فاعلية مقبولة في تنمية مهارات التفكير لدى طالبات صف أول متوسط في الرياضيات.

وتناولت المطوع (٢٠١٨) دراسة للكشف عن "أثر التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة"، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتألفت العينة القصدية من (٦٣) طالبة في الصف ثاني متوسط، وقد تم اختيار فصلين بطريقه عشوائية مثَّل أحدهما المجموعة التجريبية (٣١) طالبة وتم تدريسهن وفق التعلم القائم على المشروعات، والفصل الآخر مثَّل المجموعة الضابطة (٣٢) طالبة تم تدريسهن بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج تفوقاً في الدرجة الكلية لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم يظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين في مستوى التركيب لاختبار التحصيل، كما أظهرت المجموعة التجريبية تفوقاً في الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الناقد.

ومما سبق نلاحظ تنوع الدراسات في معظمها من حيث استخدام البرامج لتدريس الرياضيات والهدف منها، فالبعض كشف عن فعاليتها على التحصيل والبعض الآخر على

مهارات التفكير الناقد، والبعض كشف على مهارات التفكير البصري والاستدلالي والإبداعي في الرياضيات، كما تناولت الدراسات فئات طلابية مختلفة.

مهارة الطلاقة :

تعددت آراء العلماء في تعريف الإبداع حسب اهتماماتهم العلمية ومدارسهم الفكرية، فيمكن تعريفه بناء على العملية الإبداعية أو سمات الشخصية أو البيئة المبدعة أو الناتج الإبداعي وعملية الاقناع بأصالته، وبالإمكان تضمينها جميعاً في تعريف شامل ينص على أن " الإبداع مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصيلة ومفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم إذا كانت النتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية"(جروان، ١٩٩٨).

كما يعرف تورانس (١٩٩٣) الابداع بأنه " عملية تحسس المشكلات، واكتشاف مواطن الضعف والثغرات والنقص في المعلومات، وإيجاد الحلول، والتنبؤ ووضع الفرضيات واختبارها وتعديلها من أجل الوصول إلى حلول أو ارتباطات جديدة إبداعية ".

ولا يمكن للإنسان أن يبدع إلا إذا أمتلك القدرة على التفكير الإبداعي من خلال العثور على حلول أصيلة تتميز بالحداثة والمرونة أو اكتشاف علاقات جديدة، فالتفكير الإبداعي هو "أسلوب يستخدمه الفرد لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها (الطلاقة الفكرية) وتتصف هذه الأفكار بالتنوع والاختلاف (المرونة) وعدم التكرار أو الشيوع (الأصالة) " (عبد العظيم، ٢٠١٥).

كما أن التفكير الإبداعي" ليس مهارة وإنما هو عملية عقلية تتميز بالشمولية والتعقيد، وتنطوي على عوامل معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية نشطة وفريدة، كما أنه لا يحدث بمعزل عن عمليات التفكير فوق المعرفي والتفكير الناقد لأنه يتطلب سلسلة من عمليات التفكير التي تتضمن التخطيط والمراقبة والنقد والتقييم والتنبؤ وغيرها، وهو سلوك هادف لا يحدث في فراغ أو بمعزل عن محتوى معرفي ذي قيمة، لأن غايته تتلخص في إيجاد حلول أصيلة لمشكلات قائمة في أحد حقول المعرفة أو الحياة الإنسانية" (جروان، ٢٠٠٢).

ماهية الإبداع في الرياضيات:

الرياضيات مادة تعتمد بالأساس على التفكير وإعمال العقل، ويمكن اتخاذ الرياضيات ميداناً خصباً لتنمية التفكير عموماً والتفكير الإبداعي خصوصاً، إذا ما أحسن تدريسها وصياغة أسئلتها، والمعلم يتحمل الجزء الأكبر في هذا المجال فيتوجب عليه تقديم الرياضيات بطرق ابتكارية محفزة للتفكير، والابتعاد عن إعطاء جرعات جاهزة من الرياضيات (كوارع، ٢٠١٧).

Doi: 10.21608/jasep.2020.117888

ويعتمد النجاح في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب على الأساليب والطرق التدريسية المستخدمة، فالطرق التي يكون فيها المعلم محور العملية التعليمية تقلل من فرص الإبداع حيث تجعل الطالب متلقي سلبي، أما الأساليب والطرق التي تنقل الطالب من حالة المتلقي السلبي إلى حالة المشارك الفعال فتزيد من فرص الإبداع وتخلص الطالب من التردد والخوف، ومن الطرق والأساليب التدريسية الفعالة لتنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب أسلوب حل المشكلات، وأسلوب التعلم التعاوني، وأسلوب العصف الذهني، وطريقة المناقشة والاستكشاف وطريقة تمثيل الأدوار (القرني،٢٠١٣).

هدفت دراسة المحمدي (٢٠١٦) إلى معرفة فعالية توظيف برمجية تفاعلية في تدريس الهندسة لتنمية مستويات التفكير الهندسي لفان هايل ومهارة الطلاقة لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة جدة، والتفكير الهندسي وفق مستويات فان هايل يضم خمسة مستويات رئيسية متتالية على الترتيب هي المستوى البصري ومستوى التحليل ومستوى الاستدلال غير الشكلي ومستوى الاستدلال الشكلي ومستوى الدقة البالغة (التجريد) والبرمجية مصممه بالكورس لاب. واستخدمت الدراسة شبة التجريبية مجموعتان ضابطة وتجريبية، تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام البرمجية التفاعلية، أما المجموعة الضابطة تم تدريسها بالطريقة المعتادة، وتوصلت الباحثة إلى أن توظيف البرمجية التفاعلية في تدريس الهندسة ساعد على تنمية مستويات التفكير الهندسي والإبداعي لدى طالبات المجموعة التجريبية، وتم التوصل إلى ارتباط طردي قوي بين مهارة الطلاقة والتفكير الهندسي وفق مستويات فان هايل (المرجع نفسه).

وأجرى الديب والأشقر (٢٠١٧) دراسة لمعرفة "أثر استخدام استراتيجية KWL في تدريس الرياضيات على التحصيل والتفكير الإبداعي لطالبات الصف العاشر الأساسي"، حيث أن استراتيجية KWL هي أحد استراتيجيات ما وراء المعرفة وتتكون من ثلاث خطوات، حيث أن كل حرف باللغة الإنجليزية يدل على معنى كالتالي: K: What I Know?) ماذا أعرف؟، (W: What I Want to Know?) ماذا أريد أن أتعلم؟، (L: What I Learned?) ماذا تعلمت؟ وتم اتباع المنهج شبة التجريبي بتصميم المجموعتين، وتمثلت عينة الدراسة القصدية في صفين دراسيين من طالبات الصف الثامن، يمثل أحد الصفين المجموعة التجريبية تم تدريسها وحدة الاقترانات المثلثية وفقاً لاستراتيجية KWL، والصف الآخر يمثل المجموعة الضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج التأثير الكبير لاستراتيجية KWL في تدريس الرياضيات على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي (المرجع نفسه).

كما هدفت دراسة أبو نحله (٢٠١٨) إلى الكشف عن أثر توظيف اللوح التفاعلي على التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن ، وتم استخدام المنهج

التجريبي، وبلغ عدد عينة الدراسة القصدية (٤٠) طالبة، تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين، وتم تدريس المجموعة التجريبية (٢١) طالبة وحدة الإنشاءات الهندسية من مقرر الرياضيات باستخدام اللوح التفاعلي، أما المجموعة الضابطة (١٩) طالبة تم تدريسهن نفس الوحدة بالطريقة التقليدية، وقد أظهرت النتائج فعالية توظيف اللوح التفاعلي لتنمية التفكير الإبداعي في مقرر الرياضيات.

وتناولت دراسة النعيمي (٢٠١٨) فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) في تنمية التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في ضوء تحصيلهن الرياضي، واستخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبي بتصميم المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة العشوائية من (١٣٥) طالبة، تم توزيعهن عشوائياً على مجموعتين، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام نموذج الحل الإبداعي للمشكلات وبلغ عددهن (٦٨) طالبة ، بينما المجموعة الضابطة تم تدريسها بطريقة اعتيادية وبلغت (٦٧) طالبة، وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تطبيق اختبار التفكير الإبداعي والقوة الرياضية البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرت مزيد وفريحات (٢٠١٨) دراسة للتعرف على فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز في تنمية التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لطالبات الصف السادس الابتدائي، وتم استخدام المنهج شبة التجريبي بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث المجموعة التجريبية قوامها (٣٠) طالبة تم تدريسها وفقاً للتصور المقترح، بينما الضابطة قوامها (٣١) طالبة ودرست بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج وجود أثر واضح لتوظيف التصور المقترح الذي يقوم على نظرية تريز في تنمية التفكير الإبداعي.

وهدفت دراسة نديتق واخرون (Ndiung, Dantes, Ardana & Marhaeni,2019) إلى اكتشاف تأثير نموذج التعلم الإبداعي Treffinger مع مبادئ RMEعلى مهارة الطلاقة من خلال التحكم في القدرة العددية، ونموذج التعلم الإبداعي Treffingerمع مبادئ RME في هذه الدراسة هو تعليم تم تصميمه عن طريق الجمع بين المراحل الثلاث في نموذج التعلم الإبداعي Trefffinger وهي الأدوات الأساسية، والممارسة العملية، والعمل مع المشكلة، ومبادئ RME الستة وتتمثل في النشاط والواقع والتسلسل الهرمي والترابط والتفاعل والتوجيه وهذا النموذج من تطوير الباحثين الخاص الذي لم يتم بحثه مسبقًا. واستخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، وتمثلت عينة الدراسة العشوائية (١٠١) طالب في الصف الخامس الابتدائي، وتم تدريس المجموعة التجريبية بنموذج التعلم الإبداعيTreffinger مع مبادئRME ، أما المجموعة الضابطة تم تدريسها بنموذج التعلم التقليدي، وأظهرت النتائج أن نموذج التعلم الإبداعيTreffinger مع مبادئ RMEله تأثير كبير على مهارة الطلاقة لدى الطلاب. وتم اقتراح استخدام مدرسو الرياضيات هذا النموذج في تطوير مهارة الطلاقة لطلابهم (المرجع نفسه).

وهدفت دراسة سوراتنو واخرون (Suratno et al. 2019) إلى تحديد تأثير نموذج synectics على مهارة التفكير الإبداعي ومهارات ما وراء المعرفة واكتشاف العلاقة بين التفكير الإبداعي ومهارات ما وراء المعرفة، في مادة العلوم مع موضوع النظام البيئي، حيث أن نموذج synectics هو نموذج شخصي يتم فيه تحقيق عملية التعلم، ويجعل الطلاب قادرين على القيام بمسؤولياتهم، ويجعل التدريس أكثر إبداعاً لحياة جيدة وملائمة. وقد استخدم الباحثون طريقة التثليث التي تجمع بين الأساليب النوعية والكمية، وقد كانت عينة الدراسة (٢٤٢) طالب من طلاب المدارس الثانوية، كان التصميم التجريبي لهذه الدراسة بثمان مجموعات، أربعه منهم تمثل المجموعة التجريبية حيث عدد أفراد المجموعة الواحدة منها (٣٠) طالب، أما عدد أفراد المجموعة الضابطة الواحدة (٣١) طالب، وتم تنفيذ التعلم بنموذج synectics على المجموعة التجريبية وتمثلت أدوات الدراسة المستخدمة في اختبارات مقاليه تم تقييمها باستخدام نموذج مهارة الطلاقة، واستبيانات حول مهارات ما وراء المعرفة، وأظهرت النتائج أن نموذج synectics كان له تأثير على مهارة الطلاقة ومهارات ما وراء المعرفة مع وجود ارتباط طردي بين مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الإبداعي، حيث كل زيادة بمقدار نقطة واحدة في درجة مهارة ما وراء المعرفة تؤدي إلى زيادة قدرها ٠ ٨٨٤٧ مهارة في التفكير الإبداعي (المرجع نفسه).

هدفت دراسات هذا المحور للكشف عن فاعلية استخدام نماذج واستراتيجيات تدريسية لتنمية مهارة الطلاقة. وتناولت الدراسات فئات متفاوتة من الطلاب وفي مختلف المستويات التعليمية، واتضح وجود ارتباط ايجابي بين مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الإبداعي كما في دراسة (Suratno et al. 2019). وتتفق الدراسة الحالية مع ما تم عرضه من دراسات سابقة في استهداف مهارة الطلاقة، إلا أن أهم ما يميزها بناء محتوى درس مساحة الأشكال المركبة في مقرر الرياضيات بالصف الأول متوسط، في ضوء مدخل STEM. وفي ضوء ما سبق تعمل هذه الدراسة من أجل تنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لطالبات الصف أول متوسط وقد وقع الاختيار على ثلاثة مهارات من مهارة الطلاقة سيكون العمل من أجل تنميتها وهي الطلاقة، والمرونة، والأصالة وذلك لأهميتها ولمناسبتها لموضوعات الرياضيات في هذه الوحدة.

مدخل **STEM** :

يحتل مدخل STEM أعلى قائمة أولويات تطوير التعليم في العديد من دول العالم فقد أثبت منذ بدء استخدامه قدرته على أن يكون الخيار الأفضل، وسنعمل في هذا المحور على التعريف بهذا المدخل، حيث يمثل STEM الحل الواعد لتجاوز مشاكل التعليم في القرن الواحد والعشرين، وقد ظهر هذا المدخل كخلاصة جهود إصلاح التعليم في الولايات المتحدة المستمرة من خمسينات القرن الماضي، وللتعرف على ماهية مدخل STEM ينبغي التعرف أولاً على مدلولات هذه الحروف، حيث STEM اختصار للعلوم المعرفية الأربعة التي

تُدرس في المدرسة وهي العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات (Science, Technology, Engineering, Mathematics). فالعلوم تشمل دراسة وفهم الظواهر الطبيعية من حولنا، بما تتضمنه من معارف ومهارات وطرق التفكير الإبداعي والعلمي، أما التكنولوجيا تشمل علوم الكمبيوتر والتطبيقات العلمية والهندسية، وتعني الهندسة التعلم المتمحور حول الهندسة من خلال تقديم القواعد الأساسية للثقافة التكنولوجية والتصميم الهندسي وتهيئة الطلاب لدراستها فيما بعد المرحلة الثانوية، أما الرياضيات تشمل تقديم القواعد العريضة لأساسيات الرياضيات وحل المشاكل الرياضية (عبد السلام، ٢٠١٩).

وتتطلب هذه العلوم التكامل والدمج في تعليمها وتعلمها، حيث يمكن لمدخل STEM أن يجمع بين مفاهيم من أكثر من تخصص من تخصصات STEM، كما يمكن أن يربط بين مفهوم من أحد التخصصات مع أحد الممارسات أو العمليات من تخصص آخر. كتطبيق خصائص الأشكال الهندسية من الرياضيات مع عملية التصميم الهندسي من الهندسة، ويمكن أن يجمع بين الممارسات والعمليات من تخصصين. كالجمع بين الاستقصاء العلمي وعملية التصميم الهندسي (خبتي، ٢٠١٦). كما أن طبيعة هذه العلوم تتطلب تجهيز بيئات تعليمية حقيقية وواقعية، بحيث تساعد الطلاب على الاستمتاع خلال الأنشطة والمشروعات التعليمية بما يمكنهم من التوصل للمعرفة الشاملة المترابطة المتعلقة بالموضوع، بعيداً عن المفاهيم النظرية التي يدرسونها بشكل تقليدي داخل الفصل (كوارع،٢٠١٧).

ويتميز STEM بعدد من الخصائص تتلخص في القدرة على توضيح المفاهيم العلمية من خلال تكامل هذه المفاهيم مع تطبيقاتها التقنية، يساعد على تنمية مهارات التفكير بأنواعه العلمي والفراغي والابتكاري، تنمية مهارات البحث والتحري وحل المشكلات واتخاذ القرار، واكساب المهارات الأساسية في الرياضيات وحل المشكلات الرياضية، ومعرفة أساسيات علم التصميم الهندسي، وتنمية قدرات الأداء في الأنشطة المرتبطة بالتطبيقات الهندسية (المحيسن و خجا، ٢٠١٥). يعتمد مدخل STEM على النظرية البنائية، فعملية التعلم في هذا المدخل تتم بشكل بنائي انطلاقاً من المعارف والاستراتيجيات والخبرات السابقة، كما أن الدوافع جزء من الإدراك، والتفاعل الاجتماعي أساس للتنمية المعرفية (Gojak,2015).

إن تدريس الرياضيات في ضوء مدخل STEM لابد أن يعمل على استغلال العلاقة بين العرض التدريجي للأفكار وبين تطبيقها، حيث يعمل هذا على توفير قاعدة من الفهم العميق ويجعل الطالب راضي ومقتنع بما يتم تقديمه له (كوارع، ٢٠١٧). وحيث أن STEM هو " أحد مداخل التكامل المعرفي متعدد التخصصات الذي يدمج فيها الطالب بين الرياضيات وتطبيقاتها مع مواد العلوم والهندسة والتكنولوجيا وبعض التخصصات الأخرى وذلك في نموذج جديد يمارس فيه التعليم بشكل عملي عن طريق الاستقصاء والتجريب وتصميم المشروعات الابتكارية القائمة على التكامل بين المعرفة" (السعيد والغرقي،

Doi: 10.21608/jasep.2020.117888

٢٠١٥). وعليه يبدأ تصميم درس الرياضيات بتحديد أبعاد التصميم عبر معايير تعليم STEM، بتضمين المفاهيم المتداخلة بين أساسيات العلوم والرياضيات والهندسة والتقنية، وتحديد الأهداف التفصيلية والمحتوى الدراسي واستراتيجيات التدريس وأنشطته وأساليب تقويم نواتجه ومخرجاته الابتكارية، في ضوء تعليم STEM وذلك لحل مشكلة أو الحصول على منتج (القثامي، ١٤٣٨هـ).

وأشار محمد (٢٠١٨) إلى أن STEM يساعد الطلاب على استخدام المعرفة العلمية في فهم العالم الطبيعي فهماً شاملاً متكاملاً، واستخدام التقنية وتطبيق المبادئ العلمية والرياضية لغايات علمية ومنها التصميم الهندسي، ومن أبرز تطبيقات التصميم الهندسي في STEM هي الطباعة ثلاثية الأبعاد التي تهدف إلى تقوية الرابط بين التعليم النظري والتعليم العملي ليصب في النهاية في مصلحة الطالب ليصبح أكثر ابتكاراً وإبداعاً، وهذا هو الاتجاه الجديد الذي تحاول الدول السير صوبه خاصة في مجالات التعليم وتنمية المهارات، بدلاً من كون العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية تقوم فقط على مبدأ حفظ الحقائق، ومن ثم فإن اعتماد معايير تعليمية جديدة خاصة في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) من شأنه أن يعالج مواطن الضعف في المحتوى العلمي الذي يُقدم في المدارس، وذلك بدمج مناهج وأدوات تعليمية حديثة في المحتوى العلمي، وأول المعايير الجديدة ذات الصلة القوية بالطباعة ثلاثية الأبعاد هي معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) Next Generation Science Standards التي تشمل الهندسة، وهي تُعتمد وتطبق من مرحلة رياض الأطفال وصولاً إلى المرحلة الثانوية، ومعايير NGSS لا تتعلق بالمنهج الذي يتم تقديمه داخل الفصل الدراسي بل تتعلق بكيفية التعلم، فهي تركز على التعلم القائم على الاشتراك في إعداد وتصميم مشروعات أو منتجات باستخدامها والتي من شأنها أن تعمق فهم الطالب لمحتوى المادة الأساسي (Chein, 2017)، وتطوير مهارات الإبداع والرسم الفني وتصميم المنتجات وتطويرها (Thornburg, 2015).

ويمكن تحديد طرق استخدام الطباعة ثلاثية الأبعاد في النظام التعليمي في الفئات التالية: في تعليم الطلاب الطباعة ثلاثية الأبعاد، تدريب المعلمين حول الطباعة ثلاثية الأبعاد، تعليم مهارات ومنهجيات التصميم والإبداع، إنتاج القطع الأثرية التي تسهل عملية التعلم، صنع التقنيات المساعدة (Ford & Minshal, 2018). كما أن أول مرحلة في استخدام الطباعة ثلاثية الأبعاد هي إنشاء نموذج ثلاثي الأبعاد، من خلال مسح مجسم موجود بأجهزة مسح خاصة، أو تنزيل نموذج من الويب، أو إنشاء نموذج بأحد برامج التصميم ثلاثية الأبعاد، وهذا ما سيتم تنفيذه في هذه الدراسة، حيث تم اختيار برنامج Tinker cad، وتم الاكتفاء بعملية التصميم دون طباعة لظروف سيتم شرحها في إجراءات الدراسة لاحقاً (شلتوت والعبد الله، ٢٠١٩).

خلاصة القول، تلعب الطابعات ثلاثية الأبعاد دوراً قوياً داخل الفصول الدراسية، فبالإضافة إلى ربط المناهج الدراسية بالمعايير التعليمية الحديثة، فإنها تدعم طرق التدريس في القرن الحادي والعشرين التي لا تُشرك الطلاب فقط في تعلمهم الحالي ولكن تعلمهم كيف يصبحوا شغوفين بالتعلم وتنمي مهاراتهم وطرق الإبداع بقية حياتهم.

هدفت دراسة حسين واخرون (HUSIN et al. 2016) إلى تحديد التغيرات في مهارات القرن الواحد والعشرين بين الطلاب بعد المشاركة في برنامج تعليمي متكامل STEM، مستند على منهج التعلم القائم على حل المشكلات Project Oriented Problem Based Learning (POPBL) في أنشطته التعليمية. وتم استخدام المنهج شبة التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، وقد بلغ عدد الطلاب ١٢٥ طالب من طلاب المدارس الثانوية بماليزيا من الفئة العمرية ١٣-١٤ عاماً. وتم تحديد مهارات القرن الواحد والعشرين لدى الطلاب قبل وبعد المشاركة في البرنامج، ثم تم تحليل البيانات بشكل وصفي، وكشفت النتائج أن تطبيق منهج (POPBL) في التعليم والتعلم في برامج STEM يزيد من مستوى الطلاب في العناصر الخمسة لمهارات القرن الواحد والعشرين، وهي معرفة الكتابة والقراءة في العصر التقني، التفكير الإبداعي، الإنتاجية العالية، التواصل الفعال والقيم الروحية، وعليه فهو يساعد في تعزيز هذه المهارات من خلال تعلم كيفية حل مشاكل العالم الحقيقي على أساس تجارب الحياة الحقيقية من خلال العمل في سياق STEM (المرجع نفسه).

كما هدفت دراسة سيوي (Siew, 2017) إلى تقييم تجربة التعلم لدى طلاب الصف العاشر الثانوي الماليزي حول دمج STEM في نهج عملية التصميم الهندسي Integration of STEM in an Engineering Design Process (STEM-EDP) ، حيث أن STEM-EDP برنامج تم تصميمه لتوعية طلاب المدارس الريفية وتشجيعهم على حل مشكلة غير محددة باستخدام عملية التصميم الهندسي لتصميم وبناء واختبار إبداعاتهم، ويتكون من عدد من أنشطة STEM، تم استخدام مجموعة واحدة مكونه من ٨٩ طالباً مع تصميم برنامج التحدي STEM-EDP، قام الطلاب بتنفيذ برنامج مدته ١٠ ساعات حيث تم اشراكهم في تصميم وبناء ثلاثة نماذج أولية مختلفة بالإضافة إلى الإجابة على أسئلة تفكير عليا. تم جمع البيانات من خلال الملاحظات الميدانية للمعلمين، وردود المشاركين على الأسئلة المفتوحة، أدى برنامج STEM-EDP إلى توعية طلاب المدارس الريفية حول إمكاناتهم كمحللين ومفكرين ومبدعين ومتعاونين، كما تمكن الطلاب من توسيع حدودهم في المعرفة والكفاءة في وقت واحد على الرغم من أنهم واجهوا صعوبات في مواجهة التحديات المرتبطة بأنشطة STEM في بداية البرنامج، وأشارت النتائج إلى أنه يمكن تطبيق نهج STEM-EDPكوسيلة لتعزيز الإبداع ومهارات حل المشكلات ومهارات التفكير لدى طلاب المدارس الثانوية (المرجع نفسه).

 Doi: 10.21608/jasep.2020.117888

وكشفت دراسة أكر واخرون (Acar, Tertemiz & Taşdemir, 2018) عن أثر توجه STEM على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الرابع في العلوم والرياضيات، وكذلك وجهات نظرهم حول STEM، استخدمت الدراسة شبه التجريبية مجموعتان تجريبية ومجموعة ضابطة، في المجموعتين التجريبية الأولى والثانية، تم تنفيذ أنشطة STEM بواسطة معلم الفصل والباحث على التوالي، في حين اتبعت المجموعة الضابطة البرنامج التعليمي العادي، تم جمع البيانات باستخدام اختبار التحصيل العلمي واختبار تحصيل الرياضيات ونموذج مقابلة شبة منظم. وأظهرت النتائج أن توجه STEM يؤثر على تحصيل العلوم والرياضيات، حيث يتمتع الطلاب بآراء إيجابية حوله، ويرغبون في رؤية المزيد منه في الدورات المستقبلية، وقد يفكرون في اختيار مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات لمهنهم المستقبلية (المرجع نفسه).

وتناولت دراسة وون (Kwon, 2017) تقييم ما إذا كان استخدام الطباعة والتصميم ثلاثي الأبعاد له تأثير إيجابي على دوافع الطلاب واهتماماتهم ومهاراتهم في الرياضيات ومهاراتهم الفنية / الواقعية، تم إجراء البحث مع٦٧ طالب من طلاب المدارس الثانوية في مركز STEM الصيفي جنوب تكساس، كانت مدته أسبوعين في اليوم الأول قام الطلاب بملء استطلاع حول معرفتهم وثقتهم في الرياضيات ومهارات الحياة الحقيقية مثل المهارات الفنية، ثم شارك كل طالب يومياً في فصل دراسي للطباعة والتصميم يهدف لطباعة كائن ثلاثي الأبعاد فريد من نوعه خاص بالطلاب، وفي الأسبوع الأخير تم عرض الأشياء التي صمموها، وما الغرض منها، ولماذا كان هدفهم فريداً أو مميزاً، وما الذي أعجبهم في مشروعهم، وفي اليوم الأخير في المركز قام الطلاب بملء نفس استبيان اليوم الأول، ومن خلال تحليل ما قبل وما بعد دخول الطلاب في مركز STEM الصيفي، تم الكشف عن زيادة ذات دلالة إحصائية في بعض المهارات الرياضية، والتحفيز، والمهارات التقنية.

وهدفت دراسة لِن واخرون (Lin et al. 2018) إلى استكشاف فاعلية تطبيق تكنولوجيا الطباعة ثلاثية الأبعاد على أنشطة التعلم المعتمدة على مشاريع STEM في تنمية فهم طلاب الثانوية فيما يتعلق بعملية التصميم الهندسي، وخاصة فهمهم للنمذجة، استُخدم التصميم شبه التجريبي للدراسة حيث خضعت المجموعة التجريبية لأنشطة تعلم STEM مع استخدام تكنولوجيا الطباعة ثلاثية الأبعاد ومبادئ النمذجة، بينما الضابطة نفس نشاط STEM لكن دون استخدام الطباعة ثلاثية الأبعاد ومبادئ النمذجة، وأظهرت النتائج تفوقاً للمجموعة التجريبية في استراتيجيات معالجة المعلومات على الضابطة بعد هذه التجربة التعليمية.

ونلاحظ في هذا المحور انقسام الدراسات إلى قسمين: قسم يكشف عن فعالية مدخل STEM في تنمية التحصيل والاتجاهات نحو العلوم والرياضيات، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين سواء مهارات التفكير كالتفكير الإبداعي أو الناقد أوحل المشكلات، والقسم

الآخر يبين فاعلية تطبيق تكنولوجيا الطباعة ثلاثية الأبعاد في مشاريع STEM على فهم الطلاب، وتنمية المهارات الرياضية والتقنية واهتمامات الطلاب نحو الرياضيات. ونجد تنوع مستويات الطلاب التعليمية وتعدد بيئات تطبيق مدخل STEM ما بين بيئة صفيه أو غير صفيه. وتنوعت الدراسات في المنهجية المُتبعة منها تجريبية بتصميم المجموعة الواحدة ومنها بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، كما تعددت أساليب جمع البيانات ما بين مقابلات أو ملاحظة أو استبيان أو اختبار تحصيلي. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة حسين واخرون (HUSIN et al. 2016) في منهجية الدراسة بتطبيق التصميم شبة التجريبي بمجموعة واحدة. وفي ضوء ما سبق سيتم الاعتماد في هذه الدراسة على المناهج المتوفرة وبناء وحدة دراسية تحقق معايير تصميم وحدات STEM وقد تم اختيار درس مساحة الأشكال المركبة وستعمل الدراسة على توفير التكامل بطريقة الجمع بين تخصصين هما: الرياضيات والتصميم الهندسي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experiment methodology) القائم على مجموعة واحدة لمناسبته لأهداف الدراسة، وتم اجراء اختبار قبلي لقياس مهارة الطلاقة ثم إعطاء الدرس مصمم وفق مدخل STEM، وتم تقسيم الطالبات إلى مجموعات كل مجموعة تقوم بتصميم منتجات، حيث تم تقيمها وفقاً لبطاقة التقييم المعدة لقياس أثر التجربة، ثم تم اجراء اختبار بعدي وذلك للتعرف على أثر المتغير المستقل (التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM) على المتغير التابع (مهارة الطلاقة). ويبين الجدول (١) التصميم المتبع لمنهج الدراسة.

جدول ١ التصميم المتبع لمنهج الدراسة

الإجراءات		
الاختبار القبلي	معالجة باستخدام التصميم ثلاثي الأبعاد ببرنامج Tinker cad وفق مدخل STEM	الاختبار البعدي بطاقة تقيم المنتج

مجتمع الدراسة:

جميع طالبات الصف الأول متوسط المسجلات في إدارة تعليم محافظة جدة والمقيدات في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٠ هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٦) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة الصف الأول، تم اختيارهن بطريقة عشوائية.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117888

المتغير التابع: مهارة الطلاقة .

التصميم التعليمي:

بعد البحث والاطلاع على مختلف نماذج التصميم التعليمي في الأدب التربوي، تم اختيار نموذج المشيقح للتصميم التعليمي (القبلان،٢٠٠٧)، لمناسبته لأهداف الدراسة، حيث أن مراحل هذا النموذج تتناسب مع كون التقنية المستخدمة في الدراسة وهي التصميم والطابعة ثلاثية الأبعاد جاهزة ولا تحتاج إلى مرحلة الإنتاج أو التطوير، الموجودة في أغلب نماذج التصميم التعليمي الأخرى. حيث يتكون من خمسة مراحل رئيسية، أولها مرحلة التحليل ثم الإعداد ثم التجريب فالاستخدام وأخيراً مرحلة التقويم .

مرحلة التحليل (Analysis)

تعتبر هذه المرحلة نقطة البداية والأساس الذي تستند عليه مراحل النموذج التالية، وتشمل تحليل الاحتياجات التعليمية والأهداف ووصف خصائص المتعلمين، ودراسة الإمكانات المتوفرة لتطبيق موضوع الدراسة، وفيما يلي عرض لخطوات هذه المرحلة:

١-تحديد الحاجات التعليمية:

تتعين الحاجات التعليمية في تعزيز مهارة الطلاقة كعنصر مهم أثناء تعليم الرياضيات، إذ أن أنشطته تتطلب إبداع وابتكار، فكان من المهم استخدام بيئة محفزة للتعليم وتوظيف التصميم والطباعة ثلاثية الأبعاد بما يتناسب مع خصائص المتعلمات بشكل يجعلهن أكثر اندفاعاً.

٢-تحليل الأهداف:

تتضمن هذه المرحلة تحديد الأهداف والنتائج والتوقعات المرجو الحصول عليها، فالهدف العام للبرنامج التعليمي المعد لطالبات الصف الأول متوسط في مقرر الرياضيات في الفصل الثامن درس مساحة الأشكال المركبة وهو تنمية مهارة الطلاقة باستخدام التصميم ثلاثي الأبعاد ضمن منهجية STEM ويندرج تحت الهدف العام ما يلي:

- تتعلم الطالبة مهارة الطلاقة (الطلاقة الفكرية وطلاقة الأشكال).
- تتعلم الطالبة مهارة المرونة.
- تتعلم الطالبة مهارة الأصالة.
- تصنع الطالبة منتج إبداعي أصيل وتعرضه.
- تكتسب الطالبة المهارات التعاونية ضمن فريق العمل.
- تحقق التكامل بين المفاهيم الرياضية النظرية وتطبيقها في الحياة العملية.

٣-تحليل المادة العلمية:

تم تحليل ما سيتم تقديمة للطالبات إلى مفاهيم وحقائق كالتالي:

المفاهيم: الشكل المركب، مساحة المثلث، مساحة المربع، مساحة المستطيل، مساحة الدائرة، مساحة شبة المنحرف.

الحقائق: جمع وطرح المساحات، حساب مساحة الأشكال المركبة.

٤-تحديد خصائص المتعلمات للمرحلة المتوسطة:

تتراوح أعمارهن ما بين (١٣-١٥) سنة، تتميز هذه المرحلة باتساع التفكير وزيادة القدرة على التخيل واستيعاب المفاهيم المجردة، كما بإمكانهن استيعاب المشكلات المعقدة بكل يسر وسهولة، إضافة إلى زيادة القدرة على الانتباه والتذكر المبني على الفهم (الداهري، ٢٠١١).

٥-تحليل البيئة التعليمية:

تم القيام بمسح شامل للموارد والوسائل والمصادر التعليمية التي يمكن استخدامها في تحقيق الهدف، واكساب الطالبات مهارة الطلاقة. والتحقق من الإمكانات المتوفرة كمعمل STEM يحتوي على الطابعة ثلاثية الأبعاد، وأجهزة حاسب آلي لاستخدامها في برنامج التصميم ثلاثي الأبعاد، جهاز عرض (Data Show).

مرحلة الإعداد (Preparation)

في هذه المرحلة تم إعداد الأدوات اللازمة لتنمية مهارة الطلاقة، باستخدام برنامج التصميم ثلاثي الأبعاد Tinker cad ضمن مدخل STEM، والتأكد من جاهزيتها لإجراء الدراسة، وهي البرنامج التعليمي واختبار مهارة الطلاقة وبطاقة تقييم المنتج.

١-البرنامج التعليمي:

تم الإعداد المبدئي للبرنامج التعليمي تبعاً لنتائج المرحلة السابقة، حيث انتهت المرحلة السابقة بوضع الأهداف العامة للبرنامج التعليمي المصمم لطالبات الصف الأول متوسط، إذ تم إعداد ورشة العمل التي سيتم فيها تعريف الطالبات بالبرنامج التعليمي، وتدريب الطالبات على برنامج التصميم ثلاثي الأبعاد Tinker cad ، ثم إعداد درس الرياضيات المختار وفق منهجية STEM وتصميم أنشطة بالاعتماد على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي.

وهدفت ورشة العمل لتحقيق التالي:

- تتعرف الطالبة على المطلوب منها في البرنامج التعليمي.
- تتدرب الطالبة على برنامج التصميم ثلاثي الأبعاد (Tinker cad).
- تصنع الطالبة منتج إبداعي أصيل وتعرضه.
- تكتسب الطالبة المهارات التعاونية ضمن فريق العمل.

كما تم إعداد العرض التقديمي للبرنامج التعليمي مع مراعاة المعايير العامة للتنسيق، من ألوان وخلفيات وصور وأحجام الخطوط وعدم وجود أخطاء لغوية، والدمج بين الوسائط المتعددة ومراعاة التكامل فيما بينها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، ثم تم عرضه على معلمة مختصة في STEM، للتأكد من تسلسل المحتوى ومناسبته للفئة المقدم لها.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117888

وكان مخطط لإقامة الورشة في معمل STEM في مدرسة فرسان المعرفة بجدة، كونه يحتوي على طابعة ثلاثية الأبعاد، وأجهزة حاسوب، وجهاز عرض، وطاولات ومقاعد تمكن من عمل مجموعات تعاونية، مع توفير مؤقت زمني وأوراق عمل للمجموعات، ولكن لم يتم التنفيذ بهذه الطريقة نظراً لظروف سيتم توضيحها في مرحلة الاستخدام.

٢-أدوات الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها، تم استخدام الأدوات التالية:

١-اختبار مهارة الطلاقة:

تم الاعداد للاختبار الذي يقيس مهارة الطلاقة، وتحديد أهم المهارات في درس مساحة الأشكال المركبة من فصل الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد للصف الأول متوسط.

أ-صدق الاختبار:

الصدق الظاهري: جرى التحقق من صدق الاختبار الظاهري بعرضه على أربعة محكمين من أعضاء هيئة تدريس الجامعة، مختصين في تقنيات التعليم. وتم الاستفادة من ملاحظاتهم في تعديل الأداة بحيث تظهر بصورة محققة للهدف المرجو منها قياسه.

صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار الداخلي للاختبار بحساب معامل الارتباط بيرسون" Pearson Correlation" تم حسابه على عينة الدراسة، وبحساب معامل بيرسون للارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار بالدرجة الإجمالية للاختبار، جاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول ٢ معاملات ارتباط بيرسون لأسئلة الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

المهارة	معامل الارتباط
الطلاقة	**٠,٧٧٧

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

يظهر من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين درجة السؤال والدرجة الإجمالية للاختبار قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل، وهذا يدل على تمتع أسئلة الاختبار بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يعكس ارتفاع درجة الصدق لفقرات الاختبار.

معامل الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار:

يفيد في إيضاح مدى السهولة أو الصعوبة لسؤال ما في الاختبار، وهو النسبة المئوية للطلاب الذين جاوبوا عن السؤال إجابةً صحيحة، ويمكن حساب معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار المقاليه باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مجموع الدرجات المحصلة على السؤال}}{\text{عدد الطلاب} \times \text{درجة السؤال}}$$

والجدول التالي يوضح معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار

جدول ٣ معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار

المهارة	معامل الصعوبة %	معامل السهولة %
الطلاقة	٣٩ %	٦١%

بما أن السؤال يعد مقبولاً إذا تراوحت قيمة معامل السهولة له بين (١٠-٩٠%)، كون السؤال الذي يقل معامل الصعوبة له عن ١٠ % يكون شديد الصعوبة، والسؤال الذي يزيد معامل الصعوبة له عن ٩٠ % يكون شديد السهولة، وعلى هذا الأساس ومن خلال الجدول السابق يتضح أن جميع أسئلة الاختبار تعد مناسبة من حيث السهولة والصعوبة لأغراض الدراسة الحالية.

ب-ثبات الاختبار:

بعد حساب معاملات السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار، تم التحقق من ثبات أداة الدراسة (الاختبار) باحتساب معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، واتضح أن نتيجة معامل الثبات المحسوب للاختبار مقبول إحصائياً إذ بلغت قيمته (٠,٧٤)، وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

٢-بطاقة تقييم المنتج:

تم إعداد بطاقة تقييم منتج لكل مجموعة، بغرض تقويم الجانب الأدائي والتأكد من تحقق الأهداف المرجوة، وتم تقسيم الطالبات الى (٤) مجموعات تكونت كل مجموعة من ٤ طالبات، وتطبيق بطاقة تقييم المنتج على هذه المجموعات، للتحقق من دور برنامج التصميم ثلاثي الأبعاد Tinker cad في تنمية مهارة الطلاقة وفق مدخل STEM.

تم اشتقاق محاور البطاقة من خلال المهارات التي هدف البرنامج التعليمي لتنميتها، وتم اقتباسها من بطاقة التقييم الخاصة بالمنتج (القرني، ٢٠١٩). وتعديلها بما يناسب الدراسة الحالية، حيث قُسمت المهارات على أربع جلسات مع مراعاة الوقت الزمني المخصص لكل جلسة، وترتيب المهارات بتسلسل متناسب مع الأنشطة.

أ-صدق بطاقة التقييم

تم التحقق من الصدق الظاهري للبطاقة عن طريق عرضها على أربعة محكمين، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، ومختصين في تقنيات التعليم، كان التحكيم حول وضوح العبارة، وسلامة صياغتها لغوياً، ومدى ارتباطها بالهدف الذي وضعت لأجله، وبعد

Doi: 10.21608/jasep.2020.117888

أخذ ملاحظاتهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف وإضافة البعض، وعليه أصبحت البطاقة جاهزة للاستخدام كأداة لجمع البيانات.

بعد التأكد من الصدق الظاهري لبطاقة التقييم تم حساب معامل بيرسون للارتباط "Pearson Correlation" لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس، حيث تم احتساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عباره مع المحور الذي تنتمي اليه، بالإضافة إلى درجة الارتباط لكل محور من المقياس بدرجة بطاقة التقييم الكلية، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول ٤ معاملات ارتباط بيرسون بين محاور البطاقة والدرجة الكلية لبطاقة التقييم

البند	معامل الارتباط
الطلاقة	**٠,٨١٢**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل.

من الجدول (٤) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين درجة المحور ودرجة بطاقة التقييم الكلية قيم موجبة، تتراوح بين (٠،٧١١ - ٠،٨٨٧) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل، وهذا يدل على تمتع البطاقة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يعكس ارتفاع درجة الصدق لفقرات بطاقة التقييم.

ب-ثبات بطاقة التقييم

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) للتحقق من ثبات بطاقة التقييم، ويوضح جدول رقم (٥) معامل ثبات بطاقة التقييم

جدول ٥ معامل ألفا كرونباخ لبطاقة التقييم

	عدد الفقرات	معامل الثبات
الطلاقة	٢٧	٠,٧٧٦

ومن النتائج المبينة في الجدول أعلاه يتضح أن معامل الثبات لبطاقة التقييم عالي، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٧٧٦)، وتعتبر قيمة ذات ثبات مرتفع توضح صلاحية تطبيق الأداة.

مرحلة التجريب (Try out)

تم إلغاء هذه المرحلة والانتقال إلى المرحلة التالية، نظراً لاتجاه التعليم في المملكة العربية السعودية إلى التعلم عن بعد في كافة المدارس والجامعات، اتباعاً للأوامر الصادرة من وزارة التعليم، كإجراء وقائي ضمن أزمة انتشار مرض فيروس COVID-19.

مرحلة الاستخدام (Utilization)

في هذه المرحلة تم التطبيق الفعلي للبرنامج التعليمي من خلال استخدام الفصول الافتراضية بموقع Zoom ، وذلك كخطة بديلة بعد فشل تطبيق التجربة مع العينة الأساسية داخل الفصول الدراسية، حيث أنه في الأسبوع المخصص لتطبيق التجربة في المدرسة

المحددة التي تم اختيارها قصدياً، لتوفر معمل STEM المجهز بالطابعة ثلاثية الأبعاد التي يتم استخدامها في طباعة التصميمات ثلاثية الأبعاد، تم تعليق الدراسة في كافة المدارس والتوجه نحو التعليم عن بعد، ثم تم التواصل مع المدرسة والتنسيق لإجراء التجربة عن بعد من خلال المنصة الإلكترونية الخاصة بالمدرسة، ولكن فشلت المحاولة إذ لم يحدث تجاوب من الطالبات لمدة أسبوعين على التوالي، مما جعل الباحثة تتجه لجمع عينه مماثلة لعينة الدراسة بطريقة عشوائية، حيث تم التواصل مع ٢٠ من أولياء أمور طالبات أول متوسط، وقد أبدى ١٦ منهم استعداد للمشاركة في التجربة.

بعد جمع العينة العشوائية المكونة من ١٦ طالبة من طالبات صف أول متوسط، تم تقسيمهن إلى ٤ مجموعات تضم كل مجموعة ٤ طالبات، ثم التنسيق معهن وتحديد وقت التطبيق باستخدام الفصول الافتراضية Zoom، وقد تم التطبيق مع كل مجموعة بشكل منفصل، لتسهيل عملية التواصل ومتابعة العمل التعاوني بين أعضاء الفريق خلال الأنشطة التصميمية، حيث تم عقد ٤ جلسات لمدة ساعتين لكل مجموعة.

مرحلة التقويم (Evaluation)

تم تقويم المنتجات العملية التي تم انتاجها من قبل الطالبات باستخدام بطاقة تقيم المنتج، التي تحتوي على عدة محاور تنوعت حسب المهارة المطلوب تنفيذها في النشاط، وقد تم الاكتفاء بتقييم المنتجات كتصميم على موقع Tinker cad بدون طباعة نظراً لظروف تطبيق التجربة.

الأساليب الإحصائية:

لمعالجة ما تم جمعه من بيانات في الدراسة الحالية، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف درجات الطالبات في اختبار مهارة الطلاقة.

٢-معامل ارتباط بيرسون والتحقق من الصدق الداخلي لأدوات الدراسة (الاختبار، بطاقة التقييم).

٣-معامل الثبات ألفا كرونباخ والتحقق من ثبات أدوات الدراسة (الاختبار، بطاقة التقييم).

٤-معامل السهولة والصعوبة لاختبار مهارة الطلاقة.

٥-اختبار كولمجروف-سمنروف (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) للعينة الواحدة للكشف عن اعتدالية البيانات.

٥-اختبار (ت) Paired Samples Test للعينة الواحدة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار القبلي والبعدي لمهارة الطلاقة.

٦-معادلة مربع إيتا لمعرفة حجم أثر التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات الصف الأول متوسط.

٧-اختبار "ت" للعينة الواحدة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات الطالبات والمتوسط الافتراضي (درجة الاتقان) لبطاقة تقييم المنتج لمهارة الطلاقة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

اختبار اعتدالية البيانات المتعلقة باختبار الطلاقة :

تم إجراء اختبار كولمجروف -سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov test) لاختبار التوزيع الطبيعي للبيانات المتعلقة باختبار التفكير الإبداعي والنتائج موضحه في الجدول التالي:

جدول ٦ اختبار كولمجروف-سمنروف لعينة واحدة (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) لمعرفة اعتدالية البيانات المتعلقة باختبار التفكير الإبداعي

	قيمة z	مستوى الدلالة
الطلاقة	٠,٥٨	٠,٨٩

الجدول رقم (٦) أعلاه يبين نتائج اختبار كولمجروف- سمنروف لعينة واحدة لمعرفة اعتدالية البيانات، حيث أن قيم مستوى الدلالة فيما يتعلق بالبيانات (٠,٨٩) وهي أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يعني أن البيانات المتعلقة بالاختبار تتبع التوزيع الطبيعي، وبناء عليه يتبين أن الاختبارات المعلمية هي الاختبارات الأنسب تبعاً لشرط التوزيع الطبيعي.

اختبار اعتدالية البيانات المتعلقة ببطاقة تقييم منتج:

تم إجراء اختبار كولمجروف-سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov test) لاختبار التوزيع الطبيعي للبيانات المتعلقة ببطاقة تقييم منتج والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول ٧ اختبار كولمجروف-سمنروف لعينة واحدة (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) لمعرفة اعتدالية البيانات المتعلقة ببطاقة تقييم منتج

	قيمة z	مستوى الدلالة
الطلاقة	٠,٥٥	٠,٩٢

الجدول رقم (٧) أعلاه يبين نتائج اختبار كولمجروف-سمنروف لعينة واحدة لمعرفة اعتدالية البيانات، حيث أن قيم مستوى الدلالة فيما يتعلق بالبيانات (٠,٩٢) وهي أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يعني أن البيانات المتعلقة ببطاقة تقييم المنتج تتبع التوزيع الطبيعي، وبناء عليه يتبين أن الاختبارات المعلمية هي الاختبارات الأنسب تبعاً لشرط التوزيع الطبيعي.

نتائج الدراسة:

للتوصل لإجابات لأسئلة الدراسة تم الاعتماد على نوعين من الأدوات اختبار مهارة الطلاقة وبطاقة تقييم منتجات الطالبات. وللإجابة على السؤال الرئيسي للدراسة ما أثر استخدام التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات

الصف الأول متوسط في مقرر الرياضيات؟ يلزم الإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية الثلاثة الآتية:

السؤال الأول: ما أثر استخدام التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM في تنمية مهارة الطلاقة في مقرر الرياضيات؟

وباستخدام الأداتين اختبار مهارة الطلاقة وبطاقة تقييم منتجات الطالبات تتم الإجابة عن هذا التساؤل كالتالي:

١-استخدام اختبار مهارة الطلاقة

تم استخدام اختبار " ت " للمجموعة الواحدة ذات قياس قبلي وبعدي (Paired Samples Test) للمجموعات المرتبطة"، وبحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لدرجات مهارة الطلاقة لدى طالبات الصف أول متوسط في مقرر الرياضيات قبل وبعد استخدام برنامج التصميم ثلاثي الأبعاد (Tinker cad) وفق مدخل STEM ، وجاءت النتائج كالتالي :

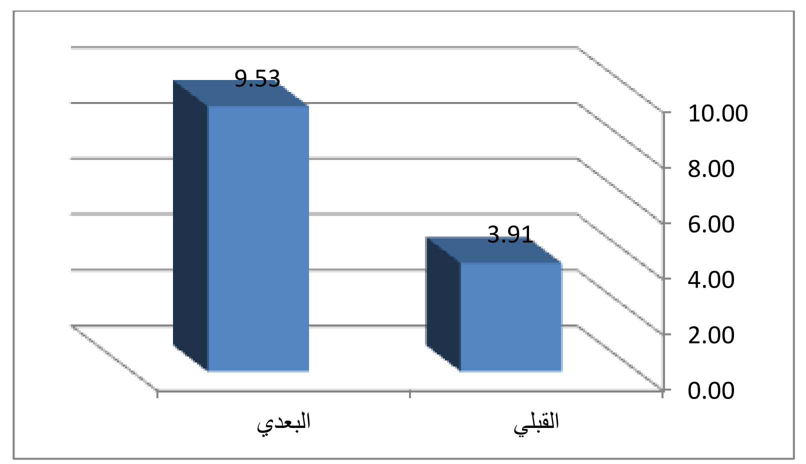
جدول ٨ نتائج اختبار" ت" Paired Samples Test للمجموعات المرتبطة" لمعرفة للفروق بين متوسط درجات مهارة الطلاقة لدى طالبات الصف الأول متوسط في مقرر الرياضيات قبل وبعد التجربة.

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارة الطلاقة	القبلي	١٦	٣,٩١	٢,٨٨	٨,٤٥	٠,٠١
	البعدي		٩,٥٣	١,٠١		

يشير جدول (٨) الى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات مهارة الطلاقة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى طالبات الصف أول متوسط في مقرر الرياضيات، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (٨,٤٥)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥)، وبذلك فهي دالة احصائياً مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار القبلي/ البعدي في درجات مهارة الطلاقة.

كما اتضح أن متوسط درجات مهارة الطلاقة لدى عينة الدراسة من طالبات صف أول متوسط في مقرر الرياضيات في الاختبار البعدي (٩,٥٣ من ١٠ درجات)، في حين كان متوسط درجات مهارة الطلاقة لدى عينة الدراسة في الاختبار القبلي (٣,٩١ من ١٠ درجات)، ومن المتوسطات الحسابية الموضحة في الجدول أعلاه يتضح أن الفروق لصالح الاختبار البعدي بعد استخدام التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM، والشكل البياني رقم (١) يوضح ذلك.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117888



شكل١ : الفروق في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في درجات مهارة الطلاقة في مقرر الرياضيات لدى عينة الدراسة من طالبات الصف الأول متوسط

حجم التأثير:

لمعرفة حجم تأثير التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM في إحداث الفرق الحاصل في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات صف أول متوسط في مقرر الرياضيات، تم استخدام مربع إيتا من قيمة (ت) المحسوبة كالتالي:

جدول ٩ قيمة " ت"، η2، وحجم التأثير

	قيمة " ت"	قيمة " ت٢"	قيمة "η2"	حجم التأثير
مهارة الطلاقة	٨,٤٥	٧١,٥	٠,٨٣	كبير جدا

يبين جدول (٩) السابق أن قيمة مربع إيتا المحسوبة لإجمالي درجات مهارة الطلاقة لدى الطالبات (٠,٨٣)، مما يشير إلى أن المتغير المستقل وهو التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM، يؤثر بنسبة تأثير (٨٣٪) في المتغير التابع وهو تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات صف أول متوسط في مقرر الرياضيات، وهي نسبة مرتفعة واقعه في النطاق الأكبر لحجم التأثير تبعاً لمستويات التأثير سالفة الذكر.

٢-استخدام بطاقة تقييم منتجات الطالبات فيما يتعلق بمهارة الطلاقة

تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط تقييم منتجات الطالبات في درجة الطلاقة ودرجة الاتقان للأداء، التي تم تحديدها بنسبة ٨٠% من الدرجة الكلية لمهارة الطلاقة (باهي، ٢٠١٨). والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ١٠ نتائج اختبار "ت " لعينة واحدة لمقارنة متوسط تقييم منتج الطالبات بدرجة الاتقان

الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاتقان	قيمة ت	مستوى الدلالة
٣٦	٣٥,٣	٠,٩٦	٢٩	١٣,١	٠,٠١

من جدول (١٠) السابق يتضح وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات الطالبات في بطاقة تقييم المنتج وبين درجة الاتقان في مهارة الطلاقة، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات (٣٥,٣ من ٣٦) في مهارة الطلاقة مقارنة بدرجة الاتقان للأداء والتي تبلغ (٢٩).

ويدل ذلك على الأثر الايجابي لاستخدام التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات صف أول متوسط في مقرر الرياضيات. وعليه يتم قبول الفرض القائل " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $P \le 0.05$ في مهارة الطلاقة بين الاختبار القبلي والبعدي لمهارة الطلاقة، تعزى للاختبار البعدي ".

ومن خلال ما سبق تمت الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي **ما أثر استخدام التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات الصف الأول متوسط في مقرر الرياضيات؟**

حيث بحساب قيمة (ت) لدرجات اختبار مهارة الطلاقة لدى طالبات صف أول متوسط في مقرر الرياضيات قبل وبعد استخدام التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM، جاءت النتائج بالصورة التالية:

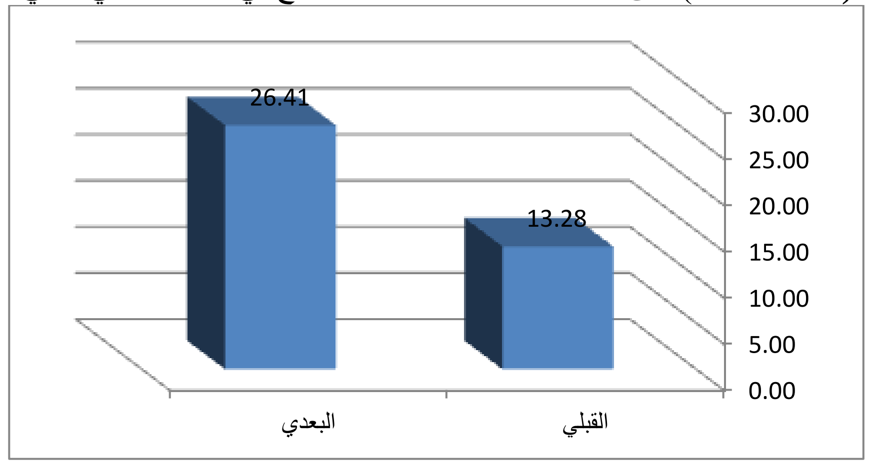
جدول ١١ نتائج اختبار" ت" Paired Samples Test للمجموعات المرتبطة" لمعرفة للفروق بين متوسط درجات مهارة الطلاقة قبل وبعد التجربة.

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	١٦	١٣,٢٨	٩,٣٤	٧,٠٥	٠,٠١
البعدي		٢٦,٤١	٥,٢٤		

يشير جدول (١١) الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارة الطلاقة ككل في الاختبار القبلي / البعدي لدى طالبات صف أول متوسط في مقرر الرياضيات، فقد بلغت قيمة ت المحسوبة (٧,٠٥) كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥)، وبالتالي فهي دالة احصائياً وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في درجات مهارة الطلاقة.

وقد اتضح أن متوسط درجات مهارة الطلاقة لدى عينة الدراسة في الاختبار البعدي (٢٦,٤١ من ٣٠ درجة)، في حين كان متوسط درجات مهارة الطلاقة لدى عينة الدراسة في

الاختبار القبلي (١٣,٢٨ من ٣٠ درجة)، ومن المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (١٢-٤) أعلاه يتضح أن الفروق لصالح الاختبار البعدي بعد استخدام برنامج التصميم ثلاثي الأبعاد (Tinker cad) وفق مدخل STEM، كما هو موضح في الشكل البياني التالي:



شكل ٢ الفروق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في درجات مهارة الطلاقة ككل في مقرر الرياضيات لدى عينة الدراسة من طالبات الصف الأول متوسط

ومن خلال التحليل السابق يتضح الأثر الايجابي لاستخدام التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM في تنمية جميع مهارة الطلاقة لدى طالبات صف أول متوسط في مقرر الرياضيات**.** وعليه يتم قبول الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة التي تنص " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $P \leq 0.05$ في مهارة الطلاقة ككل بين الاختبار القبلي والبعدي لمهارة الطلاقة، تعزى للاختبار البعدي".

واعتماداً على جميع البيانات التي أجابت على السؤال الرئيسي وعلى الأسئلة الفرعية الثلاث، فإن استخدام التصميم ثلاثي الابعاد وفق منهجية STEM فعال في تنمية المهارات الإبداعية للطالبات في مقرر الرياضيات.

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها:

جاءت نتائج سؤال الدراسة الرئيسي لتوضح وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في مهارة الطلاقة بين الاختبار القبلي والبعدي لمهارة الطلاقة لصالح الاختبار البعدي. ويدل هذا على إيجابية استخدام التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM في تنمية جميع مهارة الطلاقة لدى طالبات صف أول متوسط في مقرر الرياضيات. واتضح ذلك من خلال استجابات الطالبات على الاختبار البعدي حيث ساعدهم برنامج التصميم ثلاثي الأبعاد على تقوية الصلة

بين التعليم النظري والتعليم العملي ليصب في النهاية في مصلحة الطالبات ليصبحن أكثر ابتكاراً وإبداعاً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الديب (٢٠١٨) التي أشارت الى أن البرنامج التقني القائم على حل المشكلات يحقق فاعلية مقبولة في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات صف أول متوسط في الرياضيات. ومع نتيجة دراسة المحمدي (٢٠١٦) التي خلصت الى أن توظيف البرمجية التفاعلية في تدريس الهندسة ساعد على تنمية مستويات التفكير الهندسي والإبداعي لطالبات الصف الأول متوسط. ومع نتيجة دراسة أبو نحله (٢٠١٨) التي توصلت الى فعالية توظيف اللوح التفاعلي لتنمية التفكير الإبداعي في مقرر الرياضيات. ومع نتيجة دراسة النعيمي (٢٠١٨) التي أظهرت فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) في تنمية التفكير الإبداعي والقوة الرياضية. ومع نتيجة مزيد وفريحات (٢٠١٨) التي توصلت الى وجود أثر واضح لتوظيف التصور المقترح الذي يقوم على نظرية تريز في تنمية التفكير الإبداعي.

ويتضح أيضاً من النتائج وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات في مهارة الطلاقة بين الاختبار القبلي والبعدي لمهارة الطلاقة لصالح الاختبار البعدي، ويدل ذلك على الاثر الايجابي لاستخدام برنامج التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات صف أول متوسط في مقرر الرياضيات، ويمكن تفسير ذلك بأن التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل STEM ساهم في تنمية مهارة الطلاقة بشكل كبير، واتضح الأثر من خلال اكتساب الطالبات مهارة إنتاج أكبر ما يمكن من البدائل و الأفكار و حلول للمشكلات أثناء التعامل مع التصميم الثلاثي الأبعاد، وأيضا السرعة والسهولة في الانتاج. وقد ساهم البرنامج في توليد المزيد من الافكار التي تنساب لديهن بحرية في ضوء الأفكار المتعلقة بموضوعات التصميم، واتضح ذلك من خلال نتائج الاختبار البعدي.

وتتفق النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة حسين واخرون (HUSIN et al. 2016) التي توصلت الى أن تطبيق منهج التعلم القائم على حل المشكلات (POPBL)في التعليم والتعلم في برامج STEM يزيد من مستوى الطلاب في العناصر الخمسة لمهارات القرن الواحد والعشرين، ومنها الإنتاجية العالية للأفكار الابداعية.

وبذلك تخلص الدراسة إلى أهمية عرض مقرر الرياضيات بشكل يقوم على بناء المعرفة في بيئات تعليمة حديثة محفزة للإبداع في طرق التفكير وتنمية القدرة على إنتاج المعرفة كبيئة STEM، والاهتمام بتوظيف ما فيه من أدوات تثري البيئة التعلمية وتدعم التفكير العلمي والابداعي. حيث يظهر ذلك في هذه الدراسة باستخدام أحد أشكال التصميم الهندسي في STEM وهو التصميم ثلاثي الأبعاد الذي من شأنه تعميق فهم محتوى المادة الأساسي، والربط بين التعليم النظري والتعليم العملي من خلال مبدأ التجسيد، والعمل على

Doi: 10.21608/jasep.2020.117888

تطوير مهارات الإبداع والرسم الفني وتصميم وتطوير المنتجات. حيث تم تطبيق الدراسة على مجموعة واحدة من طالبات المرحلة المتوسطة بقياس قبلي وبعدي، وتم التوصل إلى نتائج إيجابية في تنمية مهارة الطلاقة بالاعتماد على مدخل STEM التكاملي، حيث ساعد برنامج التصميم ثلاثي الأبعاد الطالبات أن يصبحن أكثر ابتكاراً وإبداعاً، وذلك باكتسابهم مهارة توليد المزيد من الافكار والبدائل و حلول للمشكلات، وتكوين أفكار غير اعتيادية ذات نمط فريد والتفكير بطرق استثنائية خارجه عن المألوف، والإنجاز وإدراك ومعالجة المعلومات بطرق متنوعه أثناء التعامل مع التصميم ثلاثي الأبعاد، واتضح ذلك من خلال نتائج الاختبار البعدي لمهارة الطلاقة في مقرر الرياضيات.

التوصيات:

- الاعتماد على تصميم المجسمات ثلاثية الأبعاد وطباعتها وفق مدخل STEM في تنمية قدرة الطالبات على الطلاقة .
- تدريب الطالبات على المزيد من مستحدثات التكنولوجيا وفق مدخل STEM في تنمية مهارة الطلاقة وذلك من أجل زيادة إنتاجية الأفكار وتنوعها حول ما يتعرضن له من مشكلات تعليمية.
- ضرورة اعتماد منهجية STEM كنهج تعليمي في مدارس التعليم العام والخاص.
- تطوير المقررات وفق منهجية STEM وعلى وجه الخصوص مقررات الرياضيات.
- توصية لوزارة التعليم بضرورة توفير معامل مجهزة بأحدث التقنيات كالطابعة ثلاثية الأبعاد والواقع الافتراضي والروبوتات لتفعيلها في العملية التعليمية.

المقترحات:

- أثر التصميم ثلاثي الأبعاد وفق منهجية STEM لتنمية مهارات أخرى كالتفكير الناقد أو حل المشكلات.
- فاعلية استخدام مستحدثات تكنولوجية أخرى لتنمية التفكير الإبداعي في مقرر الرياضيات.
- فاعلية التصميم ثلاثي الأبعاد وفق منهجية STEM لتنمية التفكير الإبداعي في مقررات أخرى ولمراحل مختلفة.

المراجع العربية

ابراهيم عبدالله المحيسن، و بارعة بهجت خجا. (٢٠١٥). التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM. *مؤتمر التميز في تعليم العلوم والرياضيات الأول(توجيه العلوم والتقنية والهندسة والرياضياتSTEM).* جامعة الملك سعود، الرياض.

أبو سل، محمد. (١٩٩٩). *مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها. ط ١ .* عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

أبو مزيد، مبارك. (٢٠١٢). أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارة الطلاقة لدى طلاب الصف السادس الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة.

أبو نحلة، دنيا عزمي عبدالله و سلامة، عبدالحافظ محمد. (٢٠١٨). أثر استخدام اللوح التفاعلي في التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط، عمان.

الأغا، هاني عبدالقادر. (٢٠١٦). برنامج مقترح في ضوء المعايير الدولية لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات الحياتية في الرياضيات للطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عين شمس.

الداهري، صالح حسن. (٢٠١١). *أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم.* المنهل.

الداوود، حصة محمد. (٢٠١٧). برنامج تدريسي مقترح قائم على مدخل STEM في التعليم في مقرر العلوم وفاعليته في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الامام بن سعود الإسلامية .

الدغيم، خالد بن إبراهيم. (٢٠١٧). البنية المعرفية للطالب المعلم تخصص علوم فيما يتعلق بمجالات توجه STEM(العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات) وتعليم العلوم . *دراسات في المناهج وطرق التدريس،* ع٢٢٦ ، الصفحات ٨٦- ١٢١.

الديب، غادة سلامة. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تقني قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) في تنمية التفكير في الرياضيات لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

الديب، ماجد حمد و الأشقر، أيمن محمود. (٢٠١٧). أثر توظيف استراتيجية KWL في تدريس الرياضيات على التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في غزة. *أماراباك: الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، مج٨،* ع٢٤ ، الصفحات ١٢٥-١٤٨.

السعيد، رضا مسعد و الغرقي، وسيم محمد. (٢٠١٥). STEM مدخل قائم على المشروعات الإبداعية لتطوير تعليم الرياضيات في مصر والوطن العربي. *المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر: تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، الصفحات ١٣٣ - ١٤٩.

الشمري، مها بنت مسند. (٢٠١٨). بناء برنامج اثرائي مستند الى منحىSTEM وفاعليته في تنمية مهارات القوة الرياضية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة بمدينة حائل. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

الشهري، سلطان علي الموره. (٢٠١٧). فاعلية برامج تعليمي مبنى على الكورت CORT في تحصيل الرياضيات للتلاميذ الموهوبين في الصف السادس الابتدائي في منطقة عسير . *الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية، س١٨، ع١١٨* ، الصفحات ٥٩ - ١١٨.

العزب، العزب. (٢٠١٨). تدريس الرياضيات وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية مج١، ع١* ، الصفحات ١٦١- ٢٢٣.

القبلان، ناصر بن علي. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج حاسوبي مقترح في تدريب أمناء مصادر التعلم على تصميم التعليم، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.

القثامي، عبدالله سلمان نهار. (١٤٣٨هـ). أثر استخدام مدخل STEM لتدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القرني، بدور. (٢٠١٩). أثر استخدام الروبوت التعليمي وفق منهجية ستيم (STEM) في تنمية مهارة الطلاقة في مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

القرني، يعن الله بن علي. (٢٠١٣). *السلوكيات التدريسية وتحفيز التفكير الإبداعي في الرياضيات ط١* . مكتبة الملك فهد الوطنية.

المحمدي، نجوى بنت عطيان محمد. (٢٠١٦). فاعلية استخدام برمجية تفاعلية لتدريس الهندسة فى تنمية مستويات التفكير الهندسى لفان هايل ومهارات التفكير الإبداعى لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة جدة. *مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج١٩، ع٦* ، الصفحات ٨١-١١٧.

المحيسن، إبراهيم عبدالله و خجا، بارعة بهجت. (٢٠١٥). التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM. *مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العوم والرياضيات الأول (توجية العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM)، جامعة الملك سعود، الرياض* .

المطوع، إنتصار عبدالعزيز إبراهيم. (٢٠١٨). فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، مج٣٢، ع١٢٦* ، الصفحات ١٦٩-٢٢٧.

النعيمي، شيخة بنت ظلام بن سالم و السيد، رضا أبو علوان. (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) في تنمية التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طالبات مرحلة التعليم الأساسي في ضوء تحصيلهن الرياضي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قابوس، مسقط.

النهار، تيسير وعدس، عبدالرحمن وأبو لبدة خطاب. (٢٠٠٠). دراسة تحليلية لمستوى أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم لعام ١٩٩٩. *سلسلة دراسات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ع٨٣.*

أماني محمد شريف عبد السلام. (٢٠١٩). معايير إعداد معلم STEM في ضوء تجارب بعض الدول دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية*، الصفحات ٣١٤-٣٥٩.

باهي، مصطفى. (٢٠١٨). *المرجع في الاحصاء التطبيقي نظري-عملي.* مكتبة الأنجلو المصرية.

بيتلر، هوارد و هبل، إليزابيث روس و كوهن، مات. (٢٠١٥). *توظيف التقنية في التدريس الصفي الناجح. ترجمة: سوسن مستو.* الرياض: العبيكان للنشر .

جروان، فتحي. (١٩٩٨). *الموهبة والتفوق والابداع.* الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي عبدالرحمن. (٢٠٠٢). *الإبداع.* عمان: دار الفكر.

جروان، فتحي عبدالرحمن. (٢٠١٣). *تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات. ط ٦ .* الأردن، عمان: دار الفكر.

حمدي، يحيى بن عامر يحيى. (٢٠١٧). برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية . *مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، مج٢ ، ع ١٧٢* ، الصفحات ٥٤٧-٦٠٩.

خبتي، عبير علي صالح. (٢٠١٦). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخلي (STEM) والتربية من أجل التنمية المستدامة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بجدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جدة، جدة.

راشد، محمد وخشان، خالد. (٢٠٠٩). *مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها للصفوف الرئيسية.* عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

رضا مسعد السعيد، و وسيم محمد عبده الغرقي. (٢٠١٥). مدخل قائم على المشروعات الإبداعية لتطوير تعليم الرياضيات في مصر والوطن العربي STEM. *المؤتمر*

العلمي السنوي الخامس عشر: تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (الصفحات ١٣٣ - ١٤٩). مصر: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.

رضوان، محمود عبد الفتاح ومجموعة العربية للتدريب والنشر. (٢٠١٢). *التفكير الابتكاري والابداعي*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

زيد، عبدالله صالح. (٢٠١٦). فاعلية برنامج للتنمية المهنية عن بعد في تعديل معتقدات معلمي الفيزياء حول تعليم STEM القائم على المشروعات. *المؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة- الفرص والتحديات*. أبها: جامعة الملك خالد.

شحادة، فواز حسن إبراهيم والقراميطي، أبو الفتوح مختار. (٢٠١٦). مستوى تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية فى الرياضيات والعلوم وفق نتائج الدراسات الدولية TIMSS مقارنة بالدول الأخرى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين : الأسباب - الحلول والعلاج - أساليب التطوير. *مجلة التربية: جامعة الأزهر- كلية التربية، مج ١، ع١٦٩* ، الصفحات ٣٢٦-٣٧٠.

شلتوت، محمد . العبدالله، ديمه. (٢٠١٩). *الطباعة ثلاثية الأبعاد في التعليم (أسس ومهارات النمذجة التعليمية)*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

صالح، آيات حسن. (٢٠١٦). وحدة مقترحة في ضوء مدخل" العلوم- التكنولوجيا - الهندسة - الرياضيات" وأثرها في تنمية الاتجاه نحوه ومهارات حل المشكلات لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج ٥، ع٧* ، الصفحات ١٨٦- ٢١٧.

صالح، ماجدة محمود. (٢٠٠٦). *الإتجاهات المعاصرة في تعليم الرياضيات*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عبد الامير ، عباس ناجي. (٢٠١٢). *طرائق ونماذج تعليمية في تدريس الرياضيات* . عمان: دار اليزوري.

عبد العظيم، عبدالعظيم صبري و محمود، حمدي أحمد. (٢٠١٥). *تنمية القدرات الابتكارية والابداعية عند القائد الصغير. ط١* . القاهرة: المجموعة العربية.

عبدالسلام، أماني محمد شريف. (٢٠١٩). معايير إعداد معلم STEM في ضوء تجارب بعض الدول: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية، مج٣٥، ع٥* ، الصفحات ٣١٤ - ٣٥٩.

عبيد، وليام تاوضروس. (٢٠٠٩). *قصة الرياضيات*. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

فرج الله، عبد الكريم موسى. (٢٠١٤). *أساليب تدريس الرياضيات: للمرحلة الاساسية الدنيا*. عمان: دار اليزوري.

كوارع، أمجد حسين. (٢٠١٧). أثر استخدام منحىSTEM في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

محمد، رشا هاشم عبدالحميد. (٢٠١٨). استخدام مدخل STEM التكاملى المدعم بتطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية المهارات الحياتية والترابط الرياضى والميل نحو الدراسة العلمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج٢١، ع٧* ، الصفحات ٧٦-١٥٢.

مزيد، منية خليل و الفريحات، عمار عبدالله. (٢٠١٨). أثر توظيف برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز لتنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في محافظات غزة. *مجلة دراسات نفسية وتربوية: جامعة قاصدي مرباح - مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، مج١١، ع١* ، الصفحات ١٨-٣٣.

وزارة التعليم ،١. (٢٠١٩). *دليل اختبارات مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي*. المكتبة الرقمية السعودية.

وزارة التعليم ،٢. (٢٠١٩). *التعليم ورؤية السعودية٢٠٣٠*. تم الاسترداد من https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx.

المراجع الأجنبية

Acar, D., Tertemiz, N., & Taşdemir, T. (2018). The Effects of STEM Training on the Academic Achievement of 4th Graders in Science and Mathematics and their Views on STEM Training Teachers. *Journal of STEM Education, 10(4), 505-513.*

Briney, L., & Hill, J. (2013). Building STEM education with multinationals. *The International conference on transnational collaboration in STEAM education. Sarawak, Malaysia*.

Canessa, E. (2013). Low-cost 3D printing for science, education and sustainable development. Low-Cost 3D Printing . *CTP—The Abdus Salam International Centre for Theoretical Physics, Triest, 11-19*.

Chein, Y.-H. (2017). Developing a Pre-engineering Curriculum for 3D Printing Skills for High School Technology Education. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, Vol. 13 (7)*, pp. 1305-2958.

Ford, Simon , & Minshal, Tim. (2018). “Invited Review Article: Where and How 3D Printing is used in Teaching and Education?”, Additive Manufacturing, 17th October, pp. 1-45, available at:

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214860417304815.

Gojak, L. (2015). Design a Building: Incorporating Mathematics, Science and Engineering . *the First Conference in Teaching Science and Math (STEM).* Riyadh,KSU.

Huleihil, M. (2017). 3D printing technology as innovative tool for math and geometry teaching applications. *In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 164, No. 1, p. 012023).*

HUSIN, W. N., ARSAD, N. M., OTHMAN, O., HALIM, L., RASUL, M. S., OSMAN, K., & IKSAN, Z. (2016). Fostering students' 21st century skills through Project Oriented Problem Based Learning (POPBL) in integrated STEM education program. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*.

Ibrahim, B., & Abu Hmaid, Y. (2017). The Effect of Teaching Mathematics using Interactive Video Games on the Fifth Grade Students' Achievement. *An-Najah University Journal for Research, B: Humanities, 31(3), 471–492*.

Kwon , H. (2017). Effects of 3D Printing and Design Software on Students' Overall Performance. *Journal of STEM Education, 18(4), 37-42.*

Lin, K.Y., Hsiao, H.S., Chang, Y.S., Chien, Y.H., & Wu, Y.T. (2018). The Effectiveness of Using 3D Printing Technology in STEM Project-Based Learning Activities. *EURASIA J. Math., Sci Tech. Ed Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14(12).*

Ndiung, S., Dantes, N., Ardana, I. M, & Marhaeni, A. (2019). Treffinger Creative Learning Model with RME Principles on Creative Thinking Skill by Considering Numerical Ability. *International Journal of Instruction, 12(3),* pp. 731-744.

Ocal, M. F. (2017). The Effect of Geogebra on Students' Conceptual and Procedural Knowledge: The Case of Applications of

Derivative. *Higher Education Studies, 7(2), 67–78. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1140*.

Siew , N. M. (2017). INTEGRATING STEM IN AN ENGINEERING DESIGN PROCESS: THE LEARNING EXPERIENCE OF RURAL SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN AN OUTREACH CHALLENGE PROGRAM. *INTEGRATING STEM IN AN ENGINEERING DESIGN PROCESS: THE LEARNING EXPERIENCE OF RURAL SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN AN OUTREACH CHALLENGE PROGRAM* .

Suratno, S., Komaria, N., Yushardi, Y., Dafik, D., & Wicaksono, I. (2019). The Effect of Using Synectics Model on Creative Thinking and Metacognition Skills of Junior High School Students. *International Journal of Instruction(Suratno, Komaria, Yushardi, Dafik, & Wicaksono, 2019), 12, 3, 133-150*.

Thornburg, D. (2015). The 3D Printing Revolution in Education: a New Approach to Learning in the 21st Century, eSchool News. Retrieved from http://www.eschoolnews.com/files/2015/06/Stratasys0622.pdf

Torrance, E. P. (1993). *The nature of creativity as manifest testing.* (R.J.Sternberg, Ed.) New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Weinmann, J. (2014). Makerspaces in the university community. Retrieved Oct 23, 2019 from http://web.stanford.edu/group/design_education/wikiupload/0/0a/Weinmann_Masters_Thesis.pdf.

Yildirim, G. (2018). Opinions of Secondary School Students on 3D Modelling Programs and 3D Printers According to Using Experiences. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *17(4)*, pp. 19-31.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117888

ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بمستوى الشعور بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوى

School environment stress and its relationship to the level of mental health feeling among a sample of first-grade secondary students

إعداد

عمرو نبيل عبد الحميد محمد النيل

أ.د/عبدالباسط متولى خضر أ.د/عادل سعد يوسف خضر

Doi: 10.21608/jasep.2020.117889

استلام البحث : ١٤ /٨ /٢٠٢٠ قبول النشر: ٢٥ /٨ /٢٠٢٠

المستخلص:

هدف البحث الحالى إلى تحديد علاقة ضغوط البيئة المدرسية بمستوى الصحة النفسية لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، وكذلك التعرف على الفروق بين الذكور والإناث فى ضغوط البيئة المدرسية و الصحة النفسية ، وما هى أبعاد الضغوط المدرسية التى تنبئ بمستوى الصحة النفسية لدى طلبة الصف الأول الثانوى ، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة (٢١٣ طالبة ، و١٨٧ طالبا) من طلاب الصف الأول الثانوى من مدرسة القنايات الثانوية المشتركة التابعة لإدارة القنايات التعليمية ، طبق عليهم مقياس ضغوط البيئة المدرسية (إعداد الباحث) ، ومقياس الصحة النفسية للشباب (إعداد القريطى و الشخص) . حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقه ارتباطية سالبة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين ضغوط البيئة المدرسية بأبعاده المختلفة وأبعاد مستوى الشعور بالصحة النفسية ، وهو ما يفسر وجود ارتباط عكسى بين ارتفاع مستوى الضغوط المدرسية يقابلة انخفاض فى الشعور بالصحة النفسية ، وأيضا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين الذكور والإناث فى ضغوط البيئة المدرسية لصالح الإناث وهذا يعنى أن الإناث هم أكثر عرضة للضغوط المدرسية من الذكور ، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث فى الصحة النفسية لصالح الإناث ، وهذا يعنى أن الإناث هم أكثر عرضة لإنخفاض الصحة النفسية من الذكور، وأظهرت النتائج أيضا أنه يمكن التنبؤ يالصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسى السائد لدى مدارس الثانوية العامة. وتوصى الدراسة بضرورة تنمية الكفاءة والثقة بالنفس وغرس روح المساعدة الإيجابية والعلاقة الإجتماعية لما لها من تأثير قوى فى رفع معدلات الصحة النفسية والتوافق النفسى والإجتماعى لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: ضغوط البيئة المدرسية ، الصحة النفسية

Abstract :

This study aimed to determine the relation of The pressures of the school environment at the level of mental health among first-grade students, as well as identifying the differences between males and females in the pressures of the school environment and mental health, and what are the dimensions of school pressures that predict the level of mental health among first-grade students, where the study was conducted on a sample consisting of (400) male and female students (213 female and 187 male and female students) from the first secondary class of the Al-Qanaiyat Secondary Common School, affiliated to the Educational Channel Administration, A measure of school environment pressure (the researcher's preparation), and a mental health measure for young people (prepared by Al-Quraiti and the person) were applied to them. Where the results of the study showed that there is a negative correlation at the level of significance (0,01) between the pressures of the school environment in its various dimensions and the dimensions of the level of feeling of mental health, which explains the existence of an inverse correlation between the high level of school pressures corresponding to a decrease in the feeling of mental health, and also the presence of significant differences Statistically at the level of significance (0,01) between males and females in the pressures of the school environment in favor of females and this means that females are more vulnerable to school pressures than males, as well as the presence of statistically significant differences at the level (0,05) between males and females in mental health for females , This means that females are more likely to have lower mental health than males, and the results also show that mental health can be predicted for high school students through the prevailing school climate in high school. The study recommends the need to develop competence and self-confidence and instill a spirit of positive assistance and social relationship because of its strong influence in

raising the rates of mental health and psychological and social harmony among students.
Key words: pressures of the school environment - mental health

مقدمه :

إن الإنسان ومنذ بداية الكون وهو يبحث عن الاستقرار والآمان والراحة التي تعطيه الإتزان وكلما ازدادت الحياة تعقيداً وقوة وتوسعت وازدادت مطالبها وحاجات الضغط ازدادت الضغوط عليها لتلبية تلك المطالب ، فإن الضغوط بكل أنواعها هي نتاج التقدم الحضاري المتسارع الذي يؤدي إلى إفراز سلوكيات تشكل عبئاً على قدرته ومقاومة الناس على التحمل ، وظاهرة الضغوط هي من الظواهر الإنسانية المعقدة التي تتجلى في أشكال بيولوجية ونفسية واقتصادية واجتماعية ومهنية واكاديمية وكل شكل من هذه الأشكال له انعكاساتها النفسية ، فنجد أن ضغوط الدراسة والفشل الدراسي والضوضاء وغيره كلها ضغوط نفسية ، لذلك نجد أن الضغوط على مستوى التربية أيضا منها الضغوط الدراسية التي تتمثل في ضغوط المناهج الدراسية والمدرس والامتحانات والعقوبات والقواعد الاكاديمية وازدحامة القاعات والتفاوت الحضاري والنشاطات الطلابية والواجبات المنزلية والفشل الدراسي ، كما أن الطالب مطالب بالإنجاز والدافعية والتفوق الدراسي والمنافسة مع الزملاء .

ويرى العديد من العلماء النفسيين والتربويين أن الكثير من المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة إنما تنشأ من عدم إتاحة الفرص للتلاميذ بالاتصال الفعال مع البيئة المدرسية وعدم وجود علاقات اجتماعية سليمة ومشبعة داخل المدرسة وبالتالي الشعور بعدم الانتماء والأمن في المدرسة مما قد يؤثر سلبا في تحصيلهم الأكاديمي ومستوى توافقم النفسي وبناً ء على ذلك نجد أن علماء النفس والتربية أولوا البيئة المدرسية عناية خاصة، لأنها أهم البيئات التي تؤثر في بناء شخصية الطالب وتوافقه واتجاهاته، فالطالب الذي يجد في بيئته المدرسية ما يساعده على النمو والشعور بالأمن والتقدير يكون متوافقاً معها، أما إذا كان يسودها الإحباط والتهديدات، أو النظر إلى الطالب نظرة دونية؛ والتي من الممكن أن تؤدي إلى حدوث اضطرابات سلوكية واتجاهات سلبية تجاه مدرسته والدراسة فيها. (صالح هندي، ٢٠١١: ١٠٥) .

ويمكن للمدرسة أن تكون أكبرخطراً على التلاميذ وذلك بكل المعوقات التى بجدها الطالب داخل المدرسة والتي تقف حجر عثرة في سبيل دافعيتة وتقدمة دراسياً عقلياً واجتماعيا ونفسياً فقد تمثل الأعباء التي يعيشها التلميذ ضغطاً وتوتراً ، إن الإمكانات المتوفرة داخل المدرسة تجعل عملية التعليم محبوبة ومريحة ، ذلك أن عدم ملائمة الأنشطة والوسائل وضيق الفصول تؤدي إلى عدم ارتياح التلاميذ ، وبالتالي شعورهم بالإنزعاج ومن ناحية أخرى يمثل الضغط الإيجابي قدرة الفرد على التحكم في مصادر الضغط إذ أنه

يجعل الشخص يعمل بشكل منتج سعياً لحل المشاكل التي يتعرض لها سواء تعلق الأمر بالجانب الدراسي أو الحياة العادية ويشجع التلاميذ على التعبير عن مشاعره وانفعالاتهم بطريقة إيجابية والتفاعل الإيجابي لكل من المعلم والمتعلم وتكوين علاقات إيجابية ساره مع بعضهم البعض والحث على النجاح والكفاح والمثابرة والإنجاز .، والضغط يوفر أيضاً حست الإلحاحية والتيقظ الذي نحتاج إليه عندما نواجه حالات مهددة (سمير شيخاني ، ٢٠٠٣ : ١٤) .

وهناك ضغوط سلبية تؤثر عل مستوى التلاميذ وصحتهم النفسية،وهو الضغط الذي يسبب للفرد ألماً وحزناً وهو السبب في ظهور اضطراباً في الإتزان النفسي ويحدث ضرر عقلي ونظرة تشاؤمية للأمور والشعور بالتعب واللامبالاة ونقص في الدافعية والإنجاز والإنتاج وزيادة في معدلات الغياب ، فيجب التخلص من الضغوط السلبية وتحويلها إلى ضغوط إيجابية لكي نتماشى مع رغابتهم ودوافعهم لكي يكونوا أفراداً ناجحين منتجين ويزداد إصرارهم على النجاح ويزيد دافعيتهم على الإنجاز .

ويؤكد على ذلك (عبد الصبور منصور محمد ،٢٠١٢: ١٦٤) بأن الجو المدرسي العام يشكل الإطار الذي ينمو فيه التلاميذ وما يحتويه من حب وتعاطف بين التلاميذ بعضهم البعض وبينهم وبين معلميهم وبين معلميهم وإدارة المدرسة، مما يسهم في تحقيق الصحة النفسية لهم وإذا كان هذا الحديث يخص التلاميذ بصفة عامة سواء كانوا عاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة، فإننا يجب أن نذكر دور البيئة المدرسة وما تحتويه من أبعاد مختلفة في التربية والتعليم ، سواء من حيث البعد الاجتماعي أو الصحي أو التربوي أو الأكاديمي أو العاطفي أو الأخلاقي أو المكاني المادي ، وما يحتويه من أجهزة ومواد، والتي من شأنها أن تؤثر في تربية وتدريب هؤلاء التلاميذ ، وفي الجوانب النفسية لديهم .

تسهم البيئة المدرسية في تشكيل شخصية التلميذ سواء كان عادياً أو معاقاً وفي تشكيل
سلوكياته، حيث إنها لا تكتفي بالجانب الأكاديمي فقط بل تتعداه إلى أبعد من ذلك، فهي تهتم بالجوانب التربوية والاجتماعية والنفسية والصحية وشتى الجوانب المحيطة بالتلميذ، وكما نعلم فإن البيئة المدرسية تتضمن نواحي مادية من حيث المباني والتجهيزات والأدوات التعليمية والمعامل والملاعب وغيرها من التجهيزات المادية، كما تتضمن نواحي اجتماعية كعلاقة المعلمين وإدارة المدرسة بالتلاميذ وتقبلهم لهم، وعلاقة التلاميذ بعضهم البعض، هذا بالإضافة إلى الجانب الأكاديمي الذي هو أساس من أساسيات المدرسة وما تحتويه من أساليب وطرق تدريس مختلفة، بالإضافة لبعض الجوانب الأخرى الهامة التي لا غنى عنها مثل الجوانب النفسية والترويحية التي تسهم في البناء النفسي للتلاميذ (أحمد رجب محمد السيد ، ٢٠١٥ : ٤)

كما يؤكد التربويين على أهمية البيئة الصفية ويعتبرونها من أهم المتغيرات التي تنعكس بصورة مباشرة على سلوك الطلاب وانفعالاتهم (عبد المحسن رشيد المبدل ، ٢٠١٠: ٢) ،

فالصحة النفسية للفرد تعتبر عاملاً رئيسياً لتفسير وتحديد فعاليته وإنجازه وقوته ، فذلك يظهر على تصرفاته وانفعالاته وأساليب تفكيره ، فارتفاع مستوى الصحة النفسية يؤدي إلى ارتفاع معدل الدافعية والإنجاز ، مما يسهم في تخطي الفرد للصعوبات والضغوط وتقليل سلبياته .

وقد أشارت نتائج الدراسات أن هناك علاقة ارتباط دالة بين درجات الضغوط المدرسية وأبعادها المختلفة وبين مستوى التحصيل الدراسي العام ، وأيضا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في المناهج التعليمية طرق التدريس المناخ المدرسي والمردود التربوي للتلميذ ، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا بين المناخ المدرسى المفتوح والمناخ المدرسى المغلق ، وبين الاضطرابات وبين الضغوط المدرسية ، وبين المناخ المدرسى كما توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الضغط المدرسي وسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي عند المراهق المتمدرس ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ المدرسي والصحة النفسية. أهمها دراسة دراسة محمد ابراهيم شامى(٢٠١٠) و(دراسة ميلر Mille (1999) و دراسة حميدان احسان (٢٠١٦) و دراسة راسل (Russell,2009) و ، (دراسة جون Johni (2004) ودراسة أحمد رجب محمد السيد (٢٠١٥) و دراسة صولي ايمان (٢٠١٤) و دراسة عبدى سميره (٢٠١١). وأيضا ظهرت دراسات ذات علاقة سالبة دالة إحصائيا بين ضغوط البيئة المدرسية وبين الصحة النفسية كما أشارت إليه دراسات كل من (محمد ٢٠٠٢)، إبراهيم (٢٠٠٢)، دراسة سامي محمود نواس (٢٠٠٢) ،مدحت سمير إبراهيم (٢٠٠٢)، ربيع شحاتة (٢٠١٠) ، محمد محمد محروس الطملاوي (٢٠١٧) ، حورية بوراس (٢٠١٦) .

مشكلة الدراسة :

أصبح موضوع ضغوط البيئة المدرسية لدي التلاميذ في مجال اهتمام المتخصصين في علم النفس وعلوم التربية حيث يعيش التلاميذ عبر المراحل الدراسية المختلفة تغيرات على الصعيد النفسي والجسمي خاصة منها المرحلة الثانوية نتيجة ارتباطها بفترة المراهقة التي يعتبرها البعض مرحلة التغيرات الجسمية ، الإجتماعية ، الإنفعالية ، المعرفية ، ومن الضغوط المدرسية التى يتعرض لها الطلاب فى المدارس تلك المناهج غير المرنة التى تدرس لجميع الطلاب بنفس الطريقة دون مراعاة الفروق الفردية بينهم ودون النظر إلى ميولهم واستعداداتهم وبالتالى يصبح المنهج وطرق التدريس والواجبات المدرسية والواجبات المنزلية والازدحام والامتحانات والعقوبات تمثل عبئا الطلاب فى المدارس .

ونستنتج من بعض الدراسات على أن المدرسة أصبحت تمثل مصدر الضغط والتوتر فبعدما كانت المدرسة تربي الأبناء تربية لائقة اصبحت مصدر قلق في الكثير من الأحيان ، وضغط على التلاميذ وتؤثر في مستواهم التعليمي لذلك يعتقد الباحث أن الضغوط التي

يتعرض لها التلاميذ داخل البيئة المدرسية تؤثر على دافعية الإنجاز لديهم سواء بالسلب أو الإيجاب.

لذلك تحدد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على التساؤلات التالية :

هل توجد فروق فى ضغوط البيئة المدرسية بين التلاميذ والتلاميذات ؟

هل توجد فروق فى مستوى الصحة النفسية بين التلاميذ والتلاميذات ؟

هل توجد علاقة إرتباطية بين درجات ضغوط البيئة المدرسية ودرجات الصحة النفسية لدى عينة من طلاب الثانوية ؟

٤- هل يمكن التنبؤ ببعض أبعاد الضغوط المدرسية بالصحة النفسية لطلاب الصف الأول الثانوى؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على :

١- مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- مستوى الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٣- مدى تأثير ضغوط البيئة المدرسية على مستوى الصحة النفسية .

٤- مصادر ضغوط البيئة المدرسية .

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية هذه الدراسة في كونها من الأبحاث التي تتناول موضوعاً من الموضوعات المهمة في حياة التلاميذ المدرسية وعلاقاتها بمؤثرات البيئة المدرسية ، إذ يسلط الضوء على تأثير ضغوط البيئة المدرسية على مستوى الصحة النفسية لدي التلاميذ ، لما له من أثر على حالتهم النفسية. و تكمن أهمية الدراسة في كونه يتعامل مع عينة من طلبة الثانوية العامة لمحاولة معرفة ما إن كانت لضغوط البيئة المدرسية علاقة وتأثير على مستوى الصحة النفسية لدي عينة من طلبة الثانوية العامة وأيضاً لفت الانتباه للعلاقة بين جو البيئة المدرسية ومدى تأثيره على الصحة النفسية حيث يعمل على زيادة أو خفض الصحة النفسية لدي التلاميذ .

ويأمل الباحث أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على أمور التربية والتعليم من معلمين ومديرين وموجهين ومسئولين في التربية والتعليم .

إطار نظرى :

أولا: ضغوط البيئة المدرسية pressures of the school environment

تعريفات ضغوط البيئة المدرسية

ضغوط البيئة المدرسية تعنى التوتر والقلق والضيق الذى يتعرض له الطلاب داخل الفصل وداخل المدرسة أيضاً وتصل أحياناً إلى خارج المدرسة .

عرفة أحمد نايل الغرير أن الضغط المدرسى هو التفاوت الموجود بين مطالب التلميذ ؛ فهو مطالب بأن يحقق النجاح لأسرتة وللمدرسة ثانياً وقدرته على تحقيق ذلك (احمد نايل

الغرير، ٢٠٠٩ : ٣١) ، وهو عبارة عن ظاهرة سيكولوجية متعددة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النفسية والإجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدر للتوتر والقلق النفسي . (لطفي عبد الباسط ابراهيم ، ٢٠٠٩ : ٣٠).

أعراض الضغوط المدرسية : - هناك أعراض متنوعة ومختلفة لضغوط البيئية المدرسية وتظهر هذة الأعراض فى عددة أشكال : -

(سلوكية – نفسية – انفعالية – معرفية – إجتماعية – فسيولوجية)

١- أعراض سلوكية :

تتمثل فى سلوك الطالب مثل العدوان ؛ الهروب من المدرسة ؛ المشاكل المستمرة مع الأقران إنخفاض الاداء ؛ وضعف إنتاجية الفرد.

٢- أعراض نفسية : -

تكاد تجمع نتائج الدراسات النفسية على أن للضغوط المدرسية أثار سلبية على التلميذ ، وتظهر هذه الآثار في اختلاف الآليات الدفاعية وانهيارها إذ، يتميز الفرد تحت الضغط بسرعة الانفعال ، والشعور بالقلق وعدم الراحة يصاحبه الخوف الشديد وفقدان الثقة في النفس في الآخرين (مرزوق احمد العمري ، ٢٠١٢: ٤٠)

تتمثل فى الوساوس التى تصيب الطالب إنخفاض تقدير الذات ؛ نقص الثقة بالنفس والغب والحالة النفسية السيئة ، الخوف ؛ الميل الى العزلة .

٣- أعراض إنفعالية :-

مثل الضغط الدائم ؛ الغضب المستمر التوتر ؛ الضيق ؛ تقلب المزاج ؛ الاضطرابات المستمرة الصداع ؛ الصراع من الزملاء .

٤- أعراض معرفية :-

مثل اضطراب التفكير فقدان التركيز ضعف التحصيل ؛ نقص التذكير ؛ صعوبة فى إتخاذ القرارات الدراسية ؛ صعوبة فى متابعة الدروس (سمير شيخانى ،٢٠٠٣ : ١٩) .

٥- أعراض إجتماعية :-

تتمثل فى العزلة – عدم تحمل المسئولية – الانطواء – الإنسحاب من المواقف المختلفة إنهاء العلاقات والصداقات ؛ البعد عن الجماعة .

٦- أعراض فسيولوجية :-

توثر الضغوط سلبا على النواحي الفيسيولوجية للفرد،فالأحداث الضاغطة التي يتعرض لها الفرد، تحدث تغيرات في وظائف الأعضاء وخلل في إفراز الغدد والجهاز العصبي ، كارتفاع نسبة الكولسترول في الدم .(فاروق عثمان السيد ،٢٠٠٩:٢٠٠).

عوامل الضغط المدرسى :-

هناك العديد من العوامل التى تسبب ضغوط فى البيئة المدرسية منها ما هو داخلى من داخل التلميذ نفسة ومنها ما هو خارجى أى محيط بالتلميذ يتفاعل معها على أنها ضغط ومن

Doi: 10.21608/jasep.2020.117889

أهم هذة العوامل : ١- عوامل شخصية ٢- عوامل أسرية ٣- عوامل أقتصادية ٤- العوامل المدرسية ٥- جماعة الاقران ٦- عوامل إجتماعية ٧- عوامل أكاديمية.

ثانيا : الصحة النفسية mental health

تعريفات الصحة النفسية

تُعرف على أنها "حالة دائمة نسبياً يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً (شخصياً وانفعالياً واجتماعياً مع نفسه ومع بيئته) ويشعر بالسعادة مع نفسه ، ومع الآخرين ، ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن ، ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة ، وتكون شخصيته متكاملة سوية ، ويكون سلوكه عادياً ، ويكون حسن الخلق بحيث يعيش في سلامة وسلام . (حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠١:٩).

ويعرفها (عبدالسلام عبد الغفار ،٢٠٠٧: ٢١٣) ، أنها حالة الفرد النفسية العامة والصحة النفسية السليمة وهى حالة تكامل طاقات الفرد المختلفة بما يؤدى إلى تحقيق وجودة أى تحقيق إنسانيتة .

مفهوم المدارس للصحة النفسية:

١- التحليل النفسى مؤلفها سيموند فرويد

وتركز هذه النظرية على الخبرات فى مرحلة الطفولة ؛ فالصحة النفسية وفقا للتحليل النفسى ليس نفيا أو الغاء لما هو طفولى ولكن هو أولاً شعورى وليس امتثالاً لواقع جامد بل هو تفاعل دينامى خلاق بين هذة المكونات جميعها .

ويعرفها (فريد) بقولة ؛ أينما يتواجد الهو تتواجد الأنا ؛ وتحرص هذة النظرية على متطلبات الواقع الإجتماعى الذى يعمل على التوافق بين عناصر الشخصية الثلاثه الهو والأنا والأنا الاعلى (ايهاب السيد شحاتة ، ٢٠١٠ : ٤٢- ٤٨) .

٢- الإتجاة الإنسانى .

ومن روادة كارل روجرز وما سلو وبرى أصحاب هذا الاتجاة أنة تحقيق الذات ويذهب ماسلو إلى أن صاحب الشخصية السوية يتميز بخصائص معينة بالقياس الى غير السوى ؛ فقد تتجلى وحده شخصيتهم بوضوح اكثر بوصفهم أشخاص حققوا ذاتهم.

٣- الاتجاة السلوكى

ومن روادها ثورندك ؛ بافلوف ؛ سكنر وتعرف المدرسة السلوكية الصحة النفسية بأن يأتى الفرد المناسب فى كل موقف حسب ما تجده الثقافة والبيئة التى يعيش فى كنفها فالمحك المستخدم هنا للحكم على صحة الفرد النفسية محك إجتماعى ؛ فالسلوكية تغير البيئة المنزله الأولى واعتبرها من أهم العوامل التى تعمل على تكوين الشخصية (عبدالسلام عبدالغفار ، ٢٠٠٧ : ٣٣ – ٤٦).

الحاجات وأثرها على الصحة النفسية :

فالحاجات من أهم العوامل الواجب إشباعها لدى الفرد وبطريقة مقبولة وفق المعايير والقيم المنوط بها في المجتمع الذي ينتمي إليه هذا الفرد لكي يحيا حياة هنيئة ويحقق مستوى جيدا من الصحة النفسية تمكنه من التعايش بسلامة مع نفسه ومع الآخرين، وبالتالي تخطي الصراعات التي كان من الممكن أن تظهر في حالة عدم إشباع الحاجات.

فللفرد حاجات أساسية مرتبطة ارتباطا كبيرا بالصحة النفسية، بمعنى أن الصحة النفسية للفرد تتوقف تماما على مدى إشباع هذه الحاجات ومن أهمها:

- **الحاجات الفسيولوجية** : وهي حاجات أساسية للفرد من اجل نموه وقيامه بواجباته ووظائفة الفسيولوجية وهي حاجة مهمة لحياة الإنسان وبقائه وتشمل هذه الحاجات الحاجة إلى الطعام، الشراب، الراحة، النوم وغير.

إن إشباع هذه الحاجات بطريقة سليمة له دور هام في حياة الفرد ويساعد على تدعيم صحته النفسية ومساعدته على التكيف السليمة.

-**الحاجات النفسية :**وهذه الحاجات لا تقل أهمية على السابقة، فالفرد بحاجة إلى الأمن لكي يتحرر من مخاوفه ويعيش في استقرار ، والى الحاجة للحب والحنان بطريقة معتدلة لكي لا ينعكس على الصحة النفسية للفرد وخاصة من قبل الوالدين .

- **الحاجات الاجتماعية** كالتقدير من الآخرين والانتماء إلى الجماعة لتحقيق المكانة الاجتماعية، الحاجة لمتعبير عن الذات وتأكيدىها عن طريق إثبات الفرد لوجوده وسط الجماعة، والحاجة للنجاح (صالح حسن الداهري ، ٢٠١٠: ١٩٨)

فالحاجات من أهم العوامل الواجب إشباعها لدى الفرد وبطريقة مقبولة وفق المعايير والقيم
المنوط بها في المجتمع الذي ينتمي إليه هذا الفرد لكي يحيا حياة هنيئة ويحقق مستوى جيدا من الصحة النفسية تمكنه من التعايش بسلامة مع نفسه ومع الآخرين، وبالتالي تخطي الصراعات التي كان من الممكن أن تظهر في حالة عدم إشباع الحاجات.

ثالثا: العلاقة بين ضغوط البيئة المدرسية وبين الصحة النفسية

تلعب البيئة دوراً هاماً في تشكيل شخصية الإنسان، سواء كانت هذه البيئة جغرافية أو اجتماعية، وما تحتويه هذه البيئة الاجتماعية من الأسرة والمدرسة ودور العبادة وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام، وتبدأ البيئة تأثيرها في شخصية الفرد بعد فترة الحمل وبيئة الرحم ثم الأسرة والمدرسة، وعند الحديث عن البيئة المدرسية ؛ فإننا لا نقصد هنا البيئة المادية للمدرسة فحسب، بل نقصد الحدود المادية للمدرسة وما تحتويه من مباني وتجهيزات ووسائل وأدوات وكتب دراسية، ومعامل وأجهزة، ومعلمين وموظفين، وعمال، وأنشطة أكاديمية واجتماعية وترفيهية ورياضية .وعليه فإن رعاية الطلاب عملية متكاملة ومترابطة، من خلال تقديم العديد من الخدمات الطبية والنفسية والاجتماعية والتأهيلية المناسبة لهم مما

 Doi: 10.21608/jasep.2020.117889

يستلزم بذل المزيد من الجهد لتقديم الرعاية المناسبة لهم سواء في الأسرة أو المدرسة أو في مؤسسات المجتمع بصفة عامة. (محمود كاظم التميمي ، ٢٠١٣: ٥٩)

والمدرسة كونها مؤسسة تربوية لا تهتم فقط بالجانب الأكاديمي لتلاميذها وطلابها، بل تتعدى هذا الجانب إلى جوانب اخرى لا تقل أهمية عن الجانب الأكاديمي وهذه الجوانب هي: الجانب الأخلاقي والنفسي والبدني والاجتماعي، وعليه فإن البيئة المدرسية لابد وأن تتوازن في اهتماماتها بهذه الجوانب الهامة في حياة تلاميذها ويعد الجانب النفسي وتحقيق الصحة النفسية لدى التلاميذ من الجوانب الهامة التي تمهد الطريق لتعليم التلميذ وتزيد من تحصيله.

فالمدرسة تقوم بدور هام بجانب الأسرة والمجتمع في المشاركة بالدعم النفسي اللازم لتحقيق الصحة النفسية للتلاميذ، وذلك من خلال تزويدهم بالخبرات والمهارات المختلفة للنمو النفسي والجسمي والعقلي واللغوي والانفعالي، إضافة إلى تحقيق التفاعل الاجتماعي البنا داخل المدرسة ، كما أن للمدرسة دوراً في المساهمة بتوسيع دائرة هذه المعارف والمعايير والاتجاهات وتنظيمها، ويبدأ احتكاك وتفاعل الطفل من خلال المدرسة بعناصر جديدة على حياته ممثلة بالمدرسين والتلاميذ والمنهاج الدراسي بجوانبه المختلفة . (أحمد رجب السيد ، ٢٠١٥ : ١٠٣).

دراسات سابقة

دراسة جون Johni (2004) بعنوان العلاقة بين النجاح الاكاديمى وفعالية الذات وهوية المدرسة وإدراك تدعيم معلم الفصل للطلاب الافروأمريكان فى المدارس المتوسطة وبلغت العينة (١٤٤) من التلاميذ من ذوى المستوى الاجتماعى الاقتصادى المتدنى فى مدارس شعبية متوسطة ، وتم تطبيق استبانة حول البيئة المدرسية ومقياس فعالية الذات وإتجاهات الصلاب نحو المدرسين والاداريين وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية فى إدراك البيئة المدرسية وفعالية الذات والإتجاهات، وأشارت الدراسة إلى أن فعالية الذات لدى العينة منخفضة لوجود صعوبات وضغوط مدرسية متعددة نظرا لطبيعة هذة المدارس .

دراسة عبد الله عادل شراب (٢٠٠٨) . مصادر الضغوط المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء عدد من المتغيرات وهدفت الدراسة التعرف إلى أكثر مصادرالضغوط المدرسية شيوعا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة الثانوية ،والفروق فى الضغوط المدرسية التي تتعرض لها الفئة المستهدفة تبعاً لمتغيرات (الجـــنس، التخصص، مستوى تعليم رب الأسرة) ، ومن أجل ذلك تم اختيار عينة البحث من طلبة الصف الحادي عشر بفروعة الثلاث(علمي،علوم إنسانية، وشرعي) من مديرية تعليم شرق محافظة خان يونس، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٨٥) طالباً وطالبة تم اختيارهم حسب الطريقة العشوائية الطبقية، وقد اشتملت الدراسة على استمارة بيانات أولية ومقياس مصادر الضغوط المدرسية للحصول على البيانات من أفراد

العينة ، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية : أن أكثرمصادرالضغوط المدرسية شيوعاً لدى عينة الدراسة تمثلت فى ضغوط الامتحانات وضغوط المناهج، كما أظهرت النتائج بأن الطالبات أكثر تعرضاً للضغوط المدرسية من الطلاب، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لمقياس الضغوط المدرسية إلـى التخصص الدراسي ومستوى تعليم رب الأسرة،عدا بعض ضغوط المناهج فقد أظهرت النتائج فرقاً بين مستوى تعليم رب الأسرة أقل من الثانوية العامة ومستوى تعليمه العالي لصالح مستوى تعليم رب الأسرة أقل من الثانوية العامة، وكشفت النتائج أن هناك علاقة ارتباط سالب بين درجات الضغوط المدرسية وأبعادها المختلفة وبين مستوى التحصيل الدراسي العام. وقد قام الباحثان بمناقشة النتـائج وصـياغة التوصيات في ضوء أدب الموضوع والدراسات السابقة.

دراسة Bakare, et, al (2010) .إلى التعرف على واقع البيئة المدرسية وما تشمله من برامج للصحة النفسية وأثرها في السلوك الاجتماعي للأطفال النيجيريين المعاقين عقلياً، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طفلاً وطفلة من المعاقين عقلياً بإحدى مدارس جنوب شرق نيجيريا ممن يعانون بعض المشكلات السلوكية، تم تطبيق استبيان للحصول على المعلومات الاجتماعية والديموجرافيا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود بعض المشكلات السلوكية والاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال، كما أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذكور أكثر عرضة لإظهار السلوك المشكل وسلوك فرط الحركة من الإناث، وترجع الدراسة هذه النتائج إلى عدم وجود برامج للصحة النفسية بمثل هذه المدارس، وإن وجدت فهي غير مفعلة، مما ينعكس سبلاً على العملية التعليمية لهؤلاء الأطفال وعلى الناحية النفسية والسلوكية لهم.

دراسة صولي ايمان (٢٠١٤) بعنوان المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعميم المتوسط و الثانوي وهدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي والصحة النفسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، وذلك من خلال معرفة واقع كل من المناخ المدرسي والصحة النفسية بكل من متوسطات وثانويات مدينة ورقمة، كما تسعى إلى معرفة الفروق في مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى)، المنطقة الجغرافية (منطقة حضرية- منطقة ريفية)، والمرحمة التعليمة (رابعة متوسط- ثالثة ثانوي) .تم تطبيق هذه الدراسة على عينة مقدرة بـ (٨٧٩) تلميذ و تلميذة من مدينة ورقمة وذلك خلال السنة الدراسية ، (٢٠١٢ -٢٠١٣) حيث اعتمدت الطالبة الباحثة في ذلك على استبيانين الأول خاص بالمناخ المدرسي وهو من إعدادنا، أما الاستبيان الثاني فهو خاص بالصحة النفسية من إعداد "مروانعبدالله دياب (٢٠٠٠) وبعد إجراء الدراسة تم الوصول إلى النتائج التالية:

١- أن نمط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم المتوسط و الثانوي مفتوح.٢- أن مستوى الصحة النفسية في مدارس التعليم المتوسط و الثانوي مرتفع .٣ - وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ المدرسي والصحة النفسية .٣- عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين الجنسين في مستوى الصحة النفسية .٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغيرالمنطقة الجغرافية الريف.٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية لصالح تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

دراسة أحمد رجب محمد السيد (٢٠١٥) . البيئة المدرسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الإحساء ،وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين البيئة المدرسية والصحة النفسية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، كما هدفت أيضاً إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ الذكور والإناث في كل من متغيري البيئة المدرسية والصحة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٣تلميذاً وتلميذة من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الإحساء، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين(١٤ – ٨) سنة وممن تراوح معامل ذكائهم ما بين (٧٠ -٥٠) بواقع (٥٧) تلميذاً ، (٤٦) تلميذة ، طبق عليهم مقياس البيئة المدرسية من إعدادا الباحث ومقياس الصحة النفسية (يوسف السيد، ٢٠١٢) ، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على كل من مقياسي البيئة المدرسية والصحة النفسية، كما توصلت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ الذكور والإناث في كل من متغيري البيئة المدرسية والصحة النفسية لصالح الإناث .

دراسة حورية بوراس (٢٠١٦) . الضغوط النفسية المدرسية و علاقتها بالصحة النفسية : لدى عينة من تلاميذ البكالوريا بمدينة الأغواط ، وهدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية والصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ البكالوريا ، والتعرف على مستوى كل من الضغوط النفسية المدرسية والصحة النفسية وكذا التعرف على الفروق بين الجنسين فى كل من المستويين فى مستوى الضغوط النفسية المدرسية والصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ البكالوريا . وقامت الباحثة بتطبيق مقياسين ، مقياس الضغوط المدرسية "لبوفاتح محمد " (٢٠١١) ومقياس للصحة النفسية " للقريطى والشخص "(١٩٩٢) على عينة قوامها ٩٧ تلميذا وتلميذة يتوزعون على ثانويتين متواجدتين بمدينة الاغواط ، وقد تم استخدام المنهج الوصفى الارتباطى ، حيث توصلت النتائج إلى أنة : ١-لا توجد علاقة بين الضغوط النفسية المدرسية والصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ البكالوريا .٢- وجود مستوى من الضغوط النفسية المدرسية بلاضافة إلى وجود مستوى منخفض من الصحة النفسية لدى عينة من الدراسة.٣ - عدم وجود فروق بين الجنسين فى مستوى كل من الضغوط النفسية المدرسية والصحة النفسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولا : من حيث الأهداف:

هدفت بعض الدراسات السابقة إلى معرفة العلاقة بين البيئة المدرسية والنجاح الأكاديمى وأيضا علاقة الضغوت فى البيئة المدرسية بالتحصيل الدراسى مثل دراسة (johin 2004) ، ودراسة (عبدالله عادل شراب ٢٠٠٨) ، وأيضا دراسات سابقة قامت بدراسة العلاقة بين البيئة المدرسية والصحة النفسية وأثرها فى السلوك النفسى والإجتماعى مثل دراسة (bakar, et, al) ، ودراسة (صولى ايمان ٢٠١٤) ، ودراسة (أحمد رجب محمد السيد ٢٠١٥) ، ودراسة أيضا (حورية بوراس ٢٠١٦) ، وأيضا التعرف على الفروق بين الذكور والإناث فى ضغوط البيئة المدرسية والصحة النفسية وما هى أبعاد الضغوط المدرسية التى تنبئ بالصحة النفسية والوقوع ضحية للضغوط لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثانيا : من حيث العينة:

تكونت عينة هذه الدراسات من الصفوف الوسطى والثانوية وتراوحت أعدادهم من (١٤٤) كما جاء فى دراسة (johin 2004) ، و (٢٨٥) فى دراسة (عبدالله عادل شراب ٢٠٠٨) ، و (٧٠) تلميذا كما فى دراسة (أحمد رجب محمد السيد ٢٠١٥).

ثالثا : من حيث الأدوات:

اشتملت الأدوات المستخدمة فى تلك الدراسة على مقاييس (مقياس فعالية الذات واتجاهات الصلابة نحو المدرسة ، ومقياس الضغوط المدرسية ، ومقياس الصحة النفسية للشباب للقريطى والشخص ، ومقياس الصحة النفسية إعداد مروان عبدالله (٢٠٠٠).

رابعا : من حيث النتائج :

لقد أثبتت تلك الدراسات مجموعة من النتائج الهامة والتى أهمها ، أن فعالية الذات لدى العينة منخفضة لوجود صعوبات وضغوط مدرسية متعددة نظرا لطبيعة هذة المدارس كما فى دراسة(johin 2004) ، و أن أكثرمصادرالضغوط المدرسية شيوعاً لدى عينة الدراسة تمثلت فى ضغوط الامتحانات وضغوط المناهج كما جاء فى دراسة (عبدالله عادل شراب ٢٠٠٨) ، وأكدت دراسة دراسة أحمد رجب محمد السيد (٢٠١٥) والإناث في كل من متغيري البيئة المدرسية والصحة النفسية لصالح الإناث .إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ الذكور ، وأيضا وجود مستوى من الضغوط النفسية المدرسية بلاضافة إلى وجود مستوى منخفض من الصحة النفسية لدى عينة من الدراسة ، و عدم وجود فروق بين الجنسين فى مستوى كل من الضغوط النفسية المدرسية والصحة النفسية وذالك فى دراسة دراسة حورية بوراس (٢٠١٦).

فروض الدراسة:

تنبئ الدراسة الحالية إلى مجموعة من الفروض كما يلى :

١- توجد فروق فى ضغوط البيئة المدرسية بين التلاميذ والتلميذات لصالح الذكور.

 Doi: 10.21608/jasep.2020.117889

٢- توجد فروق فى مستوى الصحة النفسية بين التلاميذ والتلميذات لصالح الذكور.
٣- توجد علاقة ارتباطية بين درجات ضغوط البيئة المدرسية ودرجات الصحة النفسية لدى عينة من طلاب الثانوية.
٤- تنبئ بعض أبعاد الضغوط المدرسية بالصحة النفسية للشباب لطلاب الصف الأول الثانوى.

منهجية البحث وإجراءاتة :

أولا : منهج البحث:

اعتمد الباحث الحالى على المنهج الوصفى الإرتباطى فى الكشف عن العلاقة بين ضغوط البيئة المدرسية و مستوى الشعور باصحة النفسية.

ثانيا: العينة :

وقد بلغ حجم العينة الأساسية (٤٠٠) طالبًا بواقع (١٨٧ ذكور ، ٢١٣ إناث) من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة القنايات الثانوية المشتركة بالشرقية بمتوسط عمري (١٦) عامًا، وانحراف معياري (٢,٢) ، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس ضغوط البيئة المدرسية ، ومقياس الصحة النفسية للشباب.

جدول (١) المدارس التي تم تطبيق أدوات الدراسة السيكومترية بها

المدرسة	العدد	النوع	
		ذكور	إناث
مدرسة القنايات الثانوية المشتركة بالشرقية	٤٠٠	١٨٧	٢١٣

ثالثا : أدوات البحث

استخدم البا حث فى البحث الحالى :

- مقياس ضغوط البيئة المدرسية (إعداد الباحث)

٢- مقياس الصحة النفسية للشباب (للقريطى والشخص)

اولا: مقياس ضغوط البيئة المدرسية (إعداد الباحث)

تكون من (٤٠) عبارة، موزعة على خمسة أبعاد هي: البيئة المدرسية ، والعلاقات الإجتماعية المناهج الدراسية ، الاختبارات ، ضغوط الإدارة المدرسية.

ثبات المقياس:

اعتمد الباحث على الفا كرونباخ Cronbachs Alpha Coefficient وذلك عن طريق حساب معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ، بعد حذف العبارات من الدرجة الكلية .

وبحساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ تبين أن العبارات (١٠- ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٨ – ٢٥ - ٢٨) تبلغ قيم الإرتباط لها أعلى من من معامل ألفا وامتدت قيمة معاملات ثبات المقياس فى حالة حذف العبارت من (٩١١,.) إلى (٩٢٤ ,.) فقد كان له تأثير إيجابى على

قيمة معامل ألفا الكلية وبقارنة قيمة معاملات الثبات فى حالة حذف العبارات تبين أن جميع المفردات أقل قيمة من معاملات ألفا كرونباخ وأصبحت عدد العبارات ٣٣ عبارة.

وقد تبين من **قيم مُعاملات ألفا لمفردات كل بُعد من أبعاد ضغوط البيئة المدرسية مع الدرجة الكلية للبعد**

أن أبعاد مقياس ضغوط البيئة المدرسية تتمتع ثبات قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلاله (١.,.)، و حيث بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس ضغوط البيئة المدرسية بين (٠,٤٢- ٠,٧٣) وبمقارنة قيمة معامل الثبات فى حالة حذف العبارت بمعامل الثبات الكلى للمقياس تبين أن ثبات المقياس (٦٥,.- ٨١ ,.) وهذا دليل على أن مقياس ضغوط البيئة المدرسية يتمتع بمعامل صدق عالى .

ويتضح بالنسبة **للبُعد الأول البيئة المدرسية** : قيمة مُعامل ألفا (٠,٧٢) وبناء على ذلك فإن العبارة التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها ويتضح من الجدول أنه بمقارنة مُعاملات ألفا بمعامل ألفا للبُعد وجد أن جميعها أقل منه ما عدا العبارة (١١) فإن قيمتها بلغت (٠,٨١) لذلك تم استبعادها من الصورة النهائية للمقياس .

بالنسبة **للبُعد الثانى العلاقات الإجتماعية** : قيمة مُعامل ألفا (٠,٧٣) وبناء على ذلك فإن العبارة التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها ويتضح من الجدول أنه بمقارنة مُعاملات ألفا بمعامل ألفا للبُعد وجد أن جميعها أقل منه ما عدا العبارة (١٢) فإن قيمتها بلغت (٠,٧٥) لذلك تم استبعادها من الصورة النهائية للمقياس .

بالنسبة **للبُعد الثالث المناهج الدراسية** : قيمة مُعامل ألفا (٠,٤٢) وبناء على ذلك فإن العبارة التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها ويتضح من الجدول أنه بمقارنة مُعاملات ألفا بمعامل ألفا للبُعد وجد أن جميعها أقل منه ما عدا العبارة (١٣) فإن قيمتها بلغت (٠,٤٦) و العبارة (١٨) فإن قيمتها بلغت (٠,٥٤) والعبارة (٢٨) فإن قيمتها بلغت (٠,٤٣) ولذلك تم استبعادهم من الصورة النهائية للمقياس

بالنسبة **للبُعد الرابع الإختبارات** : قيمة مُعامل ألفا (٠,٦٧) وبناء على ذلك فإن العبارات التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها ويتضح من الجدول أنه بمقارنة مُعاملات ألفا بمعامل ألفا للبُعد وجد أن جميعها أقل منه .

بالنسبة **للبُعد الخامس ضغوط الإدارة المدرسية** : قيمة مُعامل ألفا (٠,٥٧) وبناء على ذلك فإن العبارة التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها ويتضح من الجدول أنه بمقارنة مُعاملات ألفا بمعامل ألفا للبُعد وجد أن جميعها أقل منه ما عدا العبارة (١٠) فإن قيمتها بلغت (٠,٥٨) و العبارة (٢٥) فإن قيمتها بلغت (٠,٦٢) ولذلك تم استبعادهم من الصورة النهائية للمقياس.

 Doi: 10.21608/jasep.2020.117889

صدق المقياس :

استخدم الباحث صدق الإتساق الداخلى وتبين أنه باستثناء المفردا (٢٨,٢٥ ،١٨,١٣,١٢,١١,١٠) والتي بلغت قيمتها أعلى من القيمة معاملات العبارات فإن جميع مفردات مقياس ضغوط البيئة المدرسية ارتبطت ارتباطًا دالا إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه حيث حققت مُعاملات ارتباط موجبة حيث بلغت معاملات الإرتباط لإبعاد مقياس ضغوط البيئة المدرسية بين (٦٥,.- ٨١ ,.) وهذا دليل على أن مقياس ضغوط البيئة المدرسية يتمتع بمعامل صدق عالى ، أي أنها صادقة في قياس ما وضعت لقياسه.

طريقة تصحيح المقياس:

يتضمن المقياس في صورته النهائية على (٤٠) عبارة موزعة على خمسة أبعاد متضمنة عبارات موجبة وأخرى سالبة، تشير الدرجة المرتفعة إلى قلة الضغوط الدراسية ، يأخذ التلميذ درجة ١ عندما يضع علامة (×) في خانة " نادرا" ودرجة ٢عندما يضع علامة (×) في الخانة " احيانا"، ودرجة ٣ عندما يضع علامة (×) تحت خانة "دائماً." وذلك بالنسبة للعبارات الإيجابية، وهى كما ياتى (٤٠,٣٦,٣٥,٣٤,٣٢,٣١,٢٨,٢٥، ٢١,١٨، ١٥,١٢، ١٠,٩,٧،)

في حين تأخذ العبارات السلبية عكس نمط الإجابة في العبارات الايجابية ، أي يأخذ التلميذ درجة ٣ عندما يضع علامة (×) في خانة " نادرا" ودرجة ٢ عندما يضع علامة (×) في الخانة "احيانا" ، ودرجة ١ عندما يضع علامة (×) تحت خانة "دائما"، وهى كما يأتى (٤,٣,٢,١ ٣٩,٣٨,٣٧,٣٣,٣٠,٢٩,٢٧,٢٦، ٢٤,٢٣,٢٢,٢٠,١٩، ١٧,١٦، ١٤، ١٣ ،١١,٨,٦,٥) وبالتالى تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب هى (١٢٠) واقل درجة هى (٤٠)

وتعبر الدرجة المرتفعة عن قلة الضغوط فى البيئة المدرسية.

٢- مقياس الصحة النفسية للشباب

استعان الباحث بمقياس الصحة النفسية للشباب إعداد القريطي والشخص (١٩٩٢) في دراسته الحالية ، وبلغت عدد بنود المقياس في صورته الأصلية ١٠٥بنداً وفيما يلي بيان بتوزيع أرقام البنود على الأبعاد الفرعية للمقياس التى وزعت على سبعة أبعاد - يحتوى المقياس على سبع أبعاد : ١- البعد الأول : الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس ٢- البعد الثانى : المقدرة على التفاعل الاجتماعي ٣- البعد الثالث : النضج الانفعالي والمقدرة على ضبط النفس ٤- البعد الرابع : المقدرة على توظيف الطاقات في إعمال مشبعه ٥- البعد الخامس : التجدد من الإعراض العصابية ٦- البعد السادس : البعد الانسانى والقيمى ٧ - البعد السابع : تقبل الذات وأوجه القصور العضوية.

ثبات المقياس:

اعتمد الباحث على الفا كرونباخ Cronbachs Alpha Coefficient وذلك عن طريق حساب معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ، بعد حذف العبارات من الدرجة الكلية . وبحساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ تبين أن العبارات (٦,١٦,١٧,٢٥,٣٣,٦٥,٦٩,٧٧,٨٥,٨٦,٩١,١٠٠) تبلغ قيم الإرتباط لها أعلى من من معامل ألفا وامتدت قيمة معاملات ثبات المقياس فى حالة حذف العبارت من (٨٤١,.) إلى (٨٦٥ ,.) فقد كان له تأثير إيجابى على قيمة معامل ألفا الكلية وبقارنة قيمة معاملات الثبات فى حالة حذف العبارات تبين أن جميع المفردات أقل قيمة من معاملات ألفا كرونباخ وأصبحت عدد العبارات ٩٣ عبارة .

ويتضح أيضا **بالنسبة للبُعد الأول الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس:** قيمة مُعامل ألفا (٠,٦٢) وبناء على ذلك فإن العبارة التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها ويتضح من الجدول أنه بمقارنة مُعاملات ألفا بمعامل ألفا للبُعد وجد أن جميعها أقل منه ما عدا العبارة (٨٥) فإن قيمتها بلغت (٠,٦٦) لذلك تم استبعادها من الصورة النهائية للمقياس .

بالنسبة **للبُعد الثانى المقدرة على التفاعل الاجتماعي** : قيمة مُعامل ألفا (٠,٣٩) وبناء على ذلك فإن العبارة التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها ويتضح من الجدول أنه بمقارنة مُعاملات ألفا بمعامل ألفا للبُعد وجد أن جميعها أقل منه ما عدا العبارة (١٦) فإن قيمتها بلغت (٠,٤٠) و العبارة (٦٥) فإن قيمتها بلغت (٠,٤٠) والعبارة (٨٦) فإن قيمتها بلغت (٠,٤٠) والعبارة (١٠٠) فإن قيمتها بلغت (٠,٣٩) ولذلك تم استبعادهم من الصورة النهائية للمقياس.

بالنسبة **للبُعد الثالث النضج الانفعالي والمقدرة على ضبط النفس:** قيمة مُعامل ألفا (٠,٥٦) وبناء على ذلك فإن العبارة التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها ويتضح من الجدول أنه بمقارنة مُعاملات ألفا بمعامل ألفا للبُعد وجد أن جميعها أقل منه ما عدا العبارة (١٧) فإن قيمتها بلغت (٠,٥٧) لذلك تم استبعادها من الصورة النهائية للمقياس .

بالنسبة **للبُعد الرابع المقدرة على توظيف الطاقات في إعمال مشبعه:** قيمة مُعامل ألفا (٠,٥٢) وبناء على ذلك فإن العبارة التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها ويتضح من الجدول أنه بمقارنة مُعاملات ألفا بمعامل ألفا للبُعد وجد أن جميعها أقل منه ما عدا العبارة (٢٥) فإن قيمتها بلغت (٠,٥٣) لذلك تم استبعادها من الصورة النهائية للمقياس .

بالنسبة **للبُعد الخامس التجدد من الإعراض العصابية** : قيمة مُعامل ألفا (٠,٥٠) وبناء على ذلك فإن العبارة التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها ويتضح من الجدول أنه بمقارنة مُعاملات ألفا بمعامل ألفا للبُعد وجد أن جميعها أقل منه ما عدا العبارة (٣٣) فإن قيمتها بلغت (٠,٥٦) لذلك تم استبعادها من الصورة النهائية للمقياس .

 Doi: 10.21608/jasep.2020.117889

بالنسبة **للبُعد السادس البعد الانسانى والقيمى**: قيمة مُعامل ألفا (٠,٥٠) وبناء على ذلك فإن العبارة التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها ويتضح من الجدول أنه بمقارنة مُعاملات ألفا بمعامل ألفا للبُعد وجد أن جميعها أقل منه ما عدا العبارة (٦) فإن قيمتها بلغت (٠,٥٢) و العبارة (٦٩) فإن قيمتها بلغت (٠,٥١) ولذلك تم استبعادهم من الصورة النهائية للمقياس.

بالنسبة **للبُعد السابع تقبل الذات وأوجه القصورالعضوية**: قيمة مُعامل ألفا (٠,٦٤) وبناء على ذلك فإن العبارة التي تزيد عن هذه القيمة يتم حذفها لعدم ثباتها ويتضح من الجدول أنه بمقارنة مُعاملات ألفا بمعامل ألفا للبُعد وجد أن جميعها أقل منه ما عدا العبارة (٧٧) فإن قيمتها بلغت (٠,٦٥) و العبارة (٩١) فإن قيمتها بلغت (٠,٦٦) ولذلك تم استبعادهم من الصورة النهائية للمقياس.

صدق الإتساق الداخلى

أنه باستثناء المفردات (١٠٠,٩١,٨٦,٨٥,٧٧,٦٩,٦٥,٣٣,٢٥,١٧,١٦,٦) والتي بلغت قيمتها أعلى من القيمة معاملات العبارات فإن جميع عبارات مقياس الصحة النفسية للشباب ارتبطت ارتباطًا دالا إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه حيث حققت مُعاملات ارتباط موجبة أي أنها صادقة في قياس ما وضعت لقياسه.

رابعا : المعالجة الإحصائية : تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والإجتماعية spss ومنها:

١- معامل الإرتباط البسيط لبيرسون.

٢- تحليل التباين ذو الإنحدار العاملى ٢×٢.

٣- تحليل الإنحدار المتدرج Stepwise Regression.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

(١) اختبار صحة الفرض الأول وينص الفرض الأول على" توجد فروق فى ضغوط البيئة المدرسية بين التلاميذ والتلميذات لصالح الذكور النوع إستخدم الباحث اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات المستقلة، واسفر التحليل عن النتائج الموضحة بالجدول التالى:

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لضغوط البيئة المدرسية ومستوى دلالتها للفروق بين النوع (ذكر- أنثى) ن= ٤٠٠

	متغيرات الدراسة	الجنس				ت	مستوى الدلالة
		ذكور (ن= ١٨٧)		إناث (ن=٢١٣)			
		م	ع	م	ع		
ضغوط البيئة المدرسية	ضغوط البيئة المدرسية	١٦,٩١	٣,١٢	١٨,٢١	٣,٥٢	٣,٨٦	٠,٠١
	ضغوط العلاقات الاجتماعية	١٦,٧١	٣,٠٠	١٨,٥٦	٢,٧٧	٦,٤٢	٠,٠١
	ضغوط المناهج الدراسية	١١,٨٣	٢,٣٦	١٢,٦٣	٢,٣٦	٣,٤٠	٠,٠١
	ضغوط الاختبارات	١٨,١٢	٣,٠٠	١٩,٠٩	٣,٢١	٣,١١	٠,٠١
	ضغوط الإدارة المدرسية	١٤,١٨	٢,٧٢	١٤,٧١	٢,٥٤	٢,٠٤	٠,٠٥
	الدرجة الكلية	٧٧,٧٧	١١,٨٦	٨٣,٢٣	١٢,٧٦	٤,٤١	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق :

١- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين النوع (ذكر- أنثى) فى بعد ضغوط البيئة المدرسية لصالح الإناث

٢- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين النوع (ذكر- أنثى) فى بعد ضغوط العلاقات الاجتماعية لصالح الإناث.

٣- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين النوع (ذكر- أنثى) فى بعد ضغوط المناهج الدراسية لصالح الإناث.

٤- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التخصص النوع (ذكر- أنثى) فى بعد ضغوط الاختبارات لصالح الإناث.

٥- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين التخصص النوع (ذكر- أنثى) فى بعد ضغوط الإدارة المدرسية لصالح الإناث.

٦- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين النوع (ذكر- أنثى) فى الدرجة الكلية لمقياس ضغوط البيئة المدرسية لصالح الإناث.

(٢)- إختبار صحة الفرض الثانى والذى نصه: " توجد فروق فى مستوى الصحة النفسية بين التلاميذ والتلميذات لصالح الذكور".

بالنسبة لمتغير النوع إستخدم الباحث اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات المستقلة، واسفر التحليل عن النتائج الموضحة بالجدول التالى:

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمستوى الصحة النفسية ودلالتها للفروق بين النوع (ذكر- أنثى) ن= ٤٠٠

	متغيرات الدراسة	الجنس: ذكور(ن= ١٨٧) م	ع	إناث (ن=٢١٣) م	ع	ت	الدلالة
مستوى الصحة النفسية	الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس	٨,١٧	٢,٨٦	٨,٥١	٢,٨١	١,٢٢	غير دالة
	المقدرة على التفاعل الاجتماعى	٦,٩٦	٢,٠٢	٧,٥٠	١,٨٦	٢,٨١	٠,٠١
	النضج الانفعالى والمقدرة على ضبط النفس	٧,٨٠	٢,٦٩	٨,٠٨	٢,٧٧	١,٠٣	غير دالة
	المقدرة على توظيف الطاقات والإمكانات فى أعمال مشبعة	٩,٣٧	٢,٣٥	٩,٥٧	٢,٥٣	٠.٨١	غير دالة
	التحرر من الأعراض العصابية	٧,٤٨	٢,٦١	٧,٨٩	٢,١٦	١,٤١	غير دالة
	البعد الإنسانى والقيمى	٨,٣٦	٢,٢٧	٩,٢٣	٢,٣٨	٣,٧٣	٠,٠١
	تقبل الذات وأوجه القصور العضوية	٧,٦٦	٢,٨٢	٧,٩٣	٢,٩٧	٠.٩٤	غير دالة
	الدرجة الكلية	٥٥,٨٠	١١,٦٤	٥٨,٧٢	١٢,٩٨	٢,٣٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصص النوع (ذكر- أنثى) فى بعد الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس.
٢- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التخصص النوع (ذكر- أنثى) فى بعد المقدرة على التفاعل الاجتماعى لصالح الإناث.
٣- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصص النوع (ذكر- أنثى) فى بعد النضج الانفعالى والمقدرة على ضبط النفس.
٤- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصص النوع (ذكر- أنثى) فى بعد المقدرة على توظيف الطاقات والإمكانات فى أعمال مشبعة.
٥- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصص النوع (ذكر- أنثى) فى بعد التحرر من الأعراض العصابية.
٦- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التخصص النوع (ذكر- أنثى) فى بعد البعد الإنسانى والقيمى لصالح الإناث.
٧- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصص النوع (ذكر- أنثى) فى بعد تقبل الذات وأوجه القصور العضوية.
٨- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين النوع (ذكر- أنثى) فى الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية لصالح الإناث.

(٣)- إختبار صحة الفرض الثالث والذى نصه: " توجد علاقة ارتباطية بين درجات ضغوط البيئة المدرسية ودرجات الصحة النفسية لدى عينة من طلاب الثانوية ".

للتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام معامل الإرتباط لبيرسون لبيان العلاقة بين متغيرات الدراسة ومدى قوة العلاقة بين هذة المتغيرات

معاملات ارتباط بيرسون بين ضغوط البيئة المدرسية والشعور بالصحة النفسية ن= ٤٠٠

متغيرات الدراسة	ضغوط البيئة المدرسية	ضغوط العلاقات الاجتماعية	ضغوط المناهج الدراسية	ضغوط الإختبارات	ضغوط الإدارة الدرسية	الدرجة الكلية
الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس	**-٠,٥٢	**-٠,٤٥	**-٠,٤٩	**-٠,٣١	*-٠,١٩	**-٠,٥٧
المقدرة على التفاعل الاجتماعى	**-٠,٤٦	**-٠,٦٣	*-٠,٣٠	**-٠,٣٩	*-٠,٢٠	**-٠,٦٤
النضج الانفعالى والمقدرة على ضبط النفس	**-٠,٤١	**-٠,٤١	**-٠,٤٧	**-٠,٣٢	*-٠,١٨	**-٠,٥٤
المقدرة على توظيف الطاقات والإمكانات فى أعمال مشبعة	**-٠,٤٣	**-٠,٤٤	**-٠,٤٢	**-٠,٤٨	**-٠,٣٧	**-٠,٤٦
التحرر من الأعراض	**-٠,٣٤	**-٠,٤٠	**-٠,٤٦	**-٠,٣٨	*-٠,١٧	**-٠,٣٤

العصابية						
البعد الإنسانى والقيمى	**-٠,٤٠	**-٠,٣٨	**-٠,٣٥	**-٠,٣٧	**-٠,٢٨	**-٠,٥١
تقبل الذات وأوجه القصور العضوية	**-٠,٥١	**-٠,٦٠	**-٠,٤١	**-٠,٤١	*-٠,١٩	**-٠,٥٤
الدرجة الكلية	**-٠,٥٦	**-٠,٦٢	**-٠,٤٩	**-٠,٥٢	*-٠,١٧	**-٠,٥٩

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

١- وجود علاقة إرتباطية سالبة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين الضغوط المدرسية بأبعاده المختلفة وأبعاد الشعور بالصحة النفسية، ما يفسر على وجود إرتباط عكسى بين إرتفاع مستوى الضغوط المدرسية بأبعادها تقابلة إنخفاض فى الشعور بالصحة النفسية بأبعادها حيث بلغ معامل الإرتباط بين ضغوط البيئة المدرسية والشعور بالصحة النفسية(-٠,٥٨٥).

٢- بلغ أعلى علاقة إرتباط بالجدول (-٠,٦٢٦) بين أحد أبعاد الصحة النفسية وهو المقدرة على التفاعل الاجتماعى وبعد ضغوط العلاقات الاجتماعية كأحد أبعاد الضغوط المدرسية.

٣- وبناء على هذه النتائج يتضح تحقق الفرض الثالث من الدراسة الأمر الذى يؤكد وجود علاقة إرتباطية عكسية بين ضغوط البيئة المدرسية والشعور بالصحة النفسية متمثلة فى الأبعاد الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس، والمقدرة على التفاعل الاجتماعى، والنضج الانفعالى والمقدرة على ضبط النفس، والمقدرة على توظيف الطاقات والإمكانات فى أعمال مشبعة، والتحرر من الأعراض العصابية، والبعد الإنسانى والقيمى، وتقبل الذات وأوجه القصور العضوية.

٥- وتتفق نتائج هذة الدراسة مع نتائج دراسة دراسة محمد ابراهيم شامى(٢٠١٠) ودراسة ميلر Mille (1999) ودراسة حميدان احسان (٢٠١٦).

٤- إختبار صحة الفرض الرابع والذى نصه: "تسهم ضغوط البيئة المدرسية في التنبؤ بالصحة النفسية لدى عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية".

للتحقق من صحة الفرض الرابع تم استخدام معادلة الانحدار المتعدد Regression multiple بطريقة Stepwise تحليل الانحدار المنتظم وذلك عن طريق تحديد معاملات إنحدار المتغيرات المستقلة التى لها تأثير فقط على المتغير التابع ويتم إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع بالترتيب وحذف المتغيرات التى ليس لها تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع أو التى تفسر قدر ضئيل جدا من التباين فى درجات المتغير التابع ولا تدرج فى معادلة الإنحدار

ويوضح الجدول التالي ما توصل إليه الباحث من نتائج التحليل الإحصائى كما يلى:

Doi: 10.21608/jasep.2020.117889

معنوية نموذج الإنحدار ن= ٤٠٠

المتغير التابع	معامل التحديد R2	F	المتغير المستقل	التقديرات			
				CONSTANT	Beta	B	T
				٦٩,١٤	٣,٤٦	٦,٥٣٢	**٥,١١
الصحة النفسية Y	٠,٤٨	٨٧,٩٢ **	ضغوط العلاقات الاجتماعية	X2	٠,٤١	٠,٥٨٤	**٥,٨٩
			ضغوط البيئة المدرسية	X1	٠,٣٩	٠,٦١١	**٥,٦٢
			ضغوط الإختبارات	X4	٠,٣٩	٠,٤٨٦	**٤,٣٧
			ضغوط المناهج الدراسية	X3	٠,٣٠	٠,٤١٠	**٣,٣٨
			ضغوط الإدارة المدرسية	X5	٠,٢٠	٠,٣٩٢	**٣,٠٢

يتضح من الجدول السابق معنوية نموذج الإنحدار عند مستوى (٠,٠١) كما تظهر أن المتغيرات المستقلة حسب ترتيب دخولها فى النموذج وهى (ضغوط العلاقات الاجتماعية تليها ضغوط البيئة المدرسية تليها ضغوط الإختبارات وتليها ضغوط المناهج الدراسية، وأخيراً ضغوط الإدارة المدرسية) كما هو موضح بالجدول السابق تفسر نسبة (٤٧,٦) من التباين الكلى، بنسبة إسهام (٤٧,٦%) فى درجات الصحة النفسية الامر الذى يعنى وجود تأثير معنوى لكل أبعاد ضغوط البيئة المدرسية على الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وبناء على هذه النتائج يتضح تحقق الفرض الرابع، وتتفق نتائج تلك الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة سامي نواس (٢٠٠٢) من حيث التنبؤ بالصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسى السائد لدى مدارس الثانوية العامة.

كما تتفق نتائج هذة الدراسة مع نتائج دراسة دراسة عبد المحسن المبدل (٢٠١٠) على أهمية البيئة الصفية ويعتبرونها من أهم المتغيرات التي تنعكس بصورة مباشرة على سلوك الطلاب وانفعالاتهم.

ويشير فى هذا الصدد كارين Karen (2010) إلى أهم مصادر الضغوط المدرسية التى يتعرض لها المراهقون فى المدرسة هى الإمتحانات المدرسية ، الواجبات المدرسية، الواجبات المنزلية، وضعف القدرة على التركيز، والرفاق فى المدرسة، والخوف من الفشل ، وقد بينت أن الضغوط المدرسية هى أكثر المصادر إثارة للضغوط.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن صياغة التوصيات التالية:

١- ضرورة تنمية الكفاءة والثقة بالنفس بين الطلبة مما يعزز روح التعاون الجماعي والاجتماعي وبالتالي خفض مستوى ضغوط البيئة المدرسية.

٢- غرس روح المساعدة والإيجابية والعلاقات الاجتماعية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، لما لهما من تأثير قوي في رفع معدلات التوافق النفسي والاجتماعي.

٣- تقديم البرامج التدريبية لتنمية قدرة طلاب المرحلة الثانوية على توظيف الطاقات والإمكانات فى أعمال مشبعة والمقدرة على ضبط النفس وكيفية التحرر من الأعراض العصابية، وتقبل الذات وأوجه القصور العضوية.

٤- تقديم البرامج الإرشادية للأسرة حول كيفية التغلب على ضغوط البيئة المدرسية.

٥- التعريف بالصحة النفسية ودورهم في تنمية قدرات التلاميذ والطلاب في المراحل التعليمية المختلفة من خلال الأنشطة المدرسية.

المراجع:

- أحمد نايل العزيز ، أحمد عبداللطيف أبو أسعد (٢٠٠٩) . **التعامل مع الضغوط النفسية**: دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن.
- أحمد رجب محمد السيد (٢٠١٥) . البيئة المدرسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الإحساء. **مجلة البحث العلمى فى التربية** . كلية التربية – جامعة الملك فيصل ، ع١٦.
- إيهاب سيد محمود شحاتة (٢٠١٠) . العلاقة بين إدارة الذات وضغوط الدراسة لدى عينة من طلاب المرحلة الأزهرية . **المؤتمر السنوي الخامس عشر لمركز الإرشاد النفسي** ، جامعة عين شمس.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠١) .**الصحة النفسية والعلاج النفسى** . عالم الكتب : القاهرة.
- حورية بوراس (٢٠١٦) . الضغوط النفسية المدرسية و علاقتها بالصحة النفسية : لدى عينة من تلاميذ البكالوريا بمدينة الأغواط . **مجلة الدراسات التربويية** . جامعة عمار ثليجي ، الجزائر.
- سمير شيخاني (٢٠٠٣) **الضغط النفسي طبيعته وأسبابه المساعدة الذاتية والمداواة** . بيروت : دار الفكر العربي .
- صالح حسن الداهري (٢٠١٠) **. مبادئ الصحة النفسية"**، ط , دار وائل للنشر والتوزيع ، الأردن.
- صالح هندي (٢٠١١) . واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية و طمبة الصف العاشر و علاقته ببعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ، م٢٢.ع٢٠ .
- صولي ايمان (٢٠١٤) . المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعميم المتوسط و الثانوي . **مجلة كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية** ،جامعة قاصدى مرباح ورقلة الجزائر.
-عبدالسلام عبدالغفار (٢٠٠٧). **مقدمة فى الصحة النفسية** . ط١،دار النهضة العربية :القاهرة .
- عبد الله عادل شراب (٢٠٠٨) . مصادر الضغوط المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء عدد من المتغيرات . **مجلة كلية التربية** . جامعة الأقصى .
- عبد المحسن رشيد المبدل (٢٠١٠) . المكونات الايجابية للبيئة الصفية في ضوء نظرية مواري وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة الأم محمد بن مسعود الاسلامية. الرياض.

- عبد الصبور منصور محمد (٢٠١٢) . البيئة الاجتماعية وعلاقتها ببعض الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين، **مجلة كلية التربية**. بالزقازيق .
- فاروق عثمان السيد (٢٠٠٩) **القلق وارادة الضغوط النفسية** ١ط القاهرة : دار الفكر العربي .
- لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٩) **. مقياس ضغوط الدراسة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- مرزوق احمد عبد المحسن العمري (٢٠١٢) . الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالانجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، **رسالة ماجيستير** ، كلية التربية . جامعة أم القرى . المملكة العربية السعودية.
- محمود كاظم محمود التميمي (٢٠١٣) . **الصحة النفسية مفاهيم نظرية وأسس تطبيقية** : دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
- Bakare, O., Ubochi , N., Ebigbo, O., & Orovwigho, O. (2010). Problem and pro-social behavior among Nigerian children with intellectual disability: the implication for developing policy for school based mental health programs, Italian journal of pediatrics, 36:37, 1-7
- John, C.W. (2004). The Relationship between Academic Success and Self Efficacy, School Identity, and Perceptions of Classroom Teacher Support among African-American Middle School Boys. Diss. Int. Vol.64, No. 4A.
- Miller. T, C(1999). Effect OF School Climate ON Level Of aspiration Psychological report , NO.72. ON.3. Part1 .pp: 234-246.
- Russell, W.J.(2009).Mental health Problems among students in schools. Psychological Reports,(2),742-748.

Karen Weston (2010): "using coordinated school health to promote - mental health for all students", national assembly on school mental health care, Columbia.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117889

أثر برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين

The impact of a mentoring program on developing self-efficacy among high school students in the Kingdom of Bahrain

إعداد

محمد بن صالح الحمد

Doi: 10.21608/jasep.2020.117890

استلام البحث : ١١ /٨/ ٢٠٢٠ قبول النشر: ٢٣ / ٨ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من خلال التعرف على دلالة الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات القبلي، والتعرف على دلالة الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات البعدي وأدائهم على مقياس فاعلية الذات القبلي، والتعرف على دلالة الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات البعدي. تم استخدام المنهج شبه التجريبي وفق التصميم القبلي البعدي للمجوعتين ، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبا من طلاب الصف الثالث الثانوي يدرسون في مدرسة المحرق الثانوية للبنين تم توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، بواقع (٢٠) طالبا في كل مجموعة ، بلغ متوسط أعمارهم (١٧,٤٨) سنة بانحراف معياري (٠,٦٨). استخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات الذي أعده عبدالله والعقاد (٢٠٠٩)، والمكون من (٤٩) عبارة موزعة إلى ثلاث محاور هي: محور المبادأة في السلوك، ومحور الثقة بالذات، ومحور المثابرة في مواجهة العقبات. كما قام الباحث ببناء البرنامج الإرشادي الحالي من خلال الاستناد إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، ونظرية فاعلية الذات، والنظرية السلوكية المعرفية، وتكون البرنامج من (١٢) جلسة إرشادية مدة كل جلسة ساعة واحدة، تم تنفيذها في (٦) أسابيع بواقع جلستين في كل أسبوع. أظهرت النتائج تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر وفي مستوى فاعلية الذات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى الطلاب، حيث تبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات

Doi: 10.21608/jasep.2020.117890

درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات البعدي، وعلى محاور المقياس لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات البعدي ومتوسطات درجاتهم على مقياس فاعلية الذات القبلي لصالح القياس البعدي .

Abstract:

This study aimed at identifying the impact of a counseling program on developing self-efficacy among the students of the secondary schools in Bahrain through investigating the significance of differences between the achievement of the experimental group and the achievement of the control group on the self-efficacy pretest. The semi-experimental approach was used. The study sample consisted of 40 students from the students the third secondary grade studying in Muharraq Secondary School for Boys. The subjects were randomly distributed into two groups; an experimental group and a control group, with (20) students in each group. The mean of the students age is (17.48) with a standard deviation of (0.68). The study used the self-efficacy scale which was developed by Abdullah and Akkad (2009), and consisted of (49) items divided into three subscales: initiative behavior, self-confidence, and perseverance in facing the obstacles. Moreover, the researcher built the current counseling program depending on the theory of social cognitive learning, the theory of self-efficacy, and the cognitive-behavioral theory. The program consisted of (12) counseling sessions and were conducted within(6) weeks; two sessions each week. The results showed the equivalence of the two study groups in age and in the level of self-efficacy before applying the counseling program to the subjects of the experimental group. The results showed the effectiveness of the counseling program in developing students self-efficacy. The results revealed that there are statistically significant differences (0.05) between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group on the total score of the self-efficacy post-scale as well as the scores of its

subscales in favor of the experimental group. The study also showed that there are statistically significant differences (0.05) between the mean scores of the experimental group on self-efficacy post-test and their mean scores on self-efficacy pre-test in favor of the post -rest.

المقدمة:

تعتبر المرحلة الثانوية مرحلة فارقة في حياة كل طالب، إذ إنها تحدد مسار حياته بعدها، وتوجهه نحو دراسة تخصص معين، أو امتهان مهنة أو احتراف عمل دون سواه، وتضع أمامه البدائل والخيارات المتاحة لاختيار التخصصات التي يلتزمها في مستقبله الآتي، فهي تؤثر على سلوكه واتجاهاته وتسهم في رسم صورة مستقبله بصورة كبيرة بما تتركه من آثار على هذا المستقبل دراسيا ومهنيا.

لذا لاقت المرحلة الثانوية اهتماما كبيرا من قبل الأسرة والمجتمع والباحثين، وزاد الاهتمام بكيفية إعداد طلبة المرحلة الثانوية من جميع النواحي الاجتماعية والنفسية والمدرسية لاجتياز هذه المرحلة بنجاح، والتأقلم مع المرحلة التي تليها، حيث بدأ الاهتمام بتقديم البرامج لهذه الفئة التي تركز على تطوير قدراتهم في شتى المجالات ومنها تطوير فاعلية الذات لديهم .

وذلك منذ أن قدّم باندورا (Bandura) نظريّته في فاعلية الذات (Self-Efficacy) في سبعينيات القرن الماضي والتي تتضمّن أنّ سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلّقة بمهاراته السلوكيّة ومدى كفايته للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة، وهذه العوامل في رأي باندورا تلعب دوراً هامّاً في التكيّف النفسي والاضطراب وفي تحديد مدى نجاح أي علاج للمشكلات الانفعاليّة السلوكيّة (Bandura, 1994).

ويؤكّد باندورا (Bandura, 1994) على عدّة مصادر رئيسة تعمل على تدعيم الشعور بفاعلية الذات لدى الأفراد كالأسرة والأصدقاء والمدرسة، حيث يعد تحسين فاعلية الذات من العوامل الهامة في مجال تحسين جودة الحياة الأسرية والمدرسية والاجتماعية، والتي يعد مستوى التدني فيها من الجوانب التي تتناقض مع وصول الطالب إلى المستوى الايجابي والمرضي الذي يؤهله للتفاعل مع البيئة الاجتماعية والمدرسية بطريقة منتجة.

ويرى الباحث بأن فاعلية الذات تؤثر تأثيرا بالغا على حياة الفرد، وهي أكثر تأثيرا على الصغار منها على الكبار خاصة إذا تحدثنا عن المرحلة الثانوية حيث يتعرض الطلبة إلى تغيرات متعددة في أنماط الحياة والدراسة وتشمل هذه التغييرات الجوانب التعليمية والاقتصادية والأسرية والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها، إضافة إلى أنها مرحلة انتقالية تؤهل الطالب إلى المراحل التي تليها ، من هنا يتضح أهمية امتلاك طلاب المرحلة الثانوية درجة عالية من فاعلية الذات، عن طريق البرامج الإرشادية النفسية سواء

الوقائية أو النمائية أو العلاجية ، لما لها من دور كبير يجدر بها أن تلعبه في سبيل تحسين مستوى الصحة النفسية واتزان التفكير لدى الطلاب ، باعتبار أن برامج الإرشاد الجمعي تسهم بشكل واضح وجلي في تخفيف الانفعالات التي يعاني منها طلاب تلك المرحلة ، فالبرامج الهادفة تعد وسيلة فعالة في خلق جماعة يسودها جو من الألفة والمحبة والاحترام وتبادل الخبرات ووجهات النظر ، إضافة إلى قدرتها على تخليص المجموعات التجريبية من أزمات ومشاكل حياتية وتحسين نظرتهم لمستقبلهم بشكل إيجابي وفعال .

مما حدا بالباحث إلى الاهتمام بدراسة كيفية تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدارس مملكة البحرين عن طريق برنامج إرشادي معد خصيصا لغرض الدراسة ، خاصة أن غالبية الدراسات التي تناولت الموضوع أجريت خارج مملكة البحرين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

يواجه الطلاب في مختلف المراحل الدراسية خاصة في المرحلة الثانوية العديد من التحديات التي قد تكون ناجمة عن العديد من العوامل سواء ما تعلق منها بتغيرات مرحلة المراهقة ، وما تعلق بمستقبل الطالب ، كالخوف من المستقبل المهني، ومطالبة الأسرة والمجتمع بتحقيق النجاح والتفوق، فهي مرحلة تحديد مصير الطالب المتعلقة بالحياة المستقبلية، خاصة أن نظام اعتماد المعدل في المرحلة الثانوية في مملكة البحرين يعتمد على درجة الطالب في آخر ثلاث سنوات دراسية وفق نظام المعدل التراكمي .

وتعد عملية تحسين فاعلية الذات المفتاح الأساسي في التدريب على التحكّم الذاتي لدى الطلاب، وهي تكسب الفرد القدرة على الدفاع عن حقوقه ممّا يجنّبه الوقوع مرة أخرى ضحيّة للظروف غير الملائمة ، كما تُسهم في كيفية إدراكه للمهام التي يمكن أن يقوم بها، وبالتالي في اتخاذ القرار بالإقدام نحو أدائها أو الامتناع عن ذلك، كما تؤثّر على عمليات الانتباه والتفكير لدى الطلاب (Diehl & Prout, 2002) .

وفاعلية الذات تعتبر عنصرا مهما في نجاح الأفراد، وكذلك المستويات العالية منها تعتبر من السمات الإيجابية لدى الأفراد، فهي تعزز الكفاءة الشخصية والإنجاز لديهم، إضافة إلى أن فاعلية الذات في مرحلة الطفولة تعد معززا للنمو في العديد من الصفات، ولها آثار إيجابية على مجالات واسعة مثل الخيارات الوظيفية والطموحات المستقبلية (Casher et al., 2012) .

وفي ضوء ما سلف ذكره ، واستناداً إلى ندرة الدراسات التي أجريت في مملكة البحرين في هذا المجال، وتقديراً من الباحث لأهمية الجانب العملي في تنمية فاعلية الذات ، فإن مشكلة الدراسة الحالية تحددت في استقصاء أثر برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين ، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤل التالي:

ما أثر برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين؟

ويتفرع من السؤال السابق الاسئلة الفرعية التالية :

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات القبلي ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات البعدي وأدائهم على مقياس فاعلية الذات القبلي ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات البعدي ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات البعدي وأدائهم على مقياس فاعلية الذات القبلي ؟

هدف الدراسة :

تحاول الدراسة الحالية التحقق من الهدف الرئيس التالي :

- الكشف عن أثر برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين.

ويتفرع من الهدف السابق الأهداف الفرعية التالية :

١- الكشف عن دلالة الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات القبلي.

٢- الكشف عن دلالة الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات البعدي وأدائهم على مقياس فاعلية الذات القبلي.

٣- الكشف عن دلالة الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات البعدي.

٤- الكشف عن دلالة الفروق بين أداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات البعدي وأدائهم على مقياس فاعلية الذات القبلي.

أهمية الدراسة :

تتجلى أهميّة الدراسة الحالية في مجالي الأهمية النظرية والأهمية العمليّة كالتالي :

الأهمية النظرية :

- من المتوقع أن ترفد هذه الدراسة المكتبة العربية بمعلومات نظرية حول فاعلية الذات ومفهومها وتأثيراتها على مختلف جوانب الحياة لدى الأفراد خاصة الطلاب.
- تقدم الدراسة الحالية رؤية لعدد من الدراسات السابقة التي أجريت حول تنمية فاعلية الذات، مع التركيز على الدراسات الامبيريقية .

Doi: 10.21608/jasep.2020.117890

- تقدم الدراسة للباحثين مقياسا لفاعلية الذات يتمتع بمؤشرات صدق وثبات، يمكن للباحثين الآخرين الاستفادة منه في الدراسات المستقبلية .
- تقدم الدراسة للباحثين برنامجا إرشاديا يستفاد منه في بناء برامج مشابهة .

الأهمية العملية :

- تتناول الدراسة الحالية موضوعًا حيويًا ، يهم ويخدم العاملين في الميدان التربوي والنفسي من معلمين ومديرين وأولياء الأمور وباقي شرائح المجتمع ويهم كذلك صانعي القرار التربوي من أجل رفع المستوى التربوي للطلبة .
- تقدم الدراسة للمعنيين بأمور المرحلة الثانوية برنامجا إرشاديا يستفاد منه في زيادة مستوى فاعلية الذات لدى الطلاب .
- تسعى الدراسة إلى تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين ، لما لهذه المرحلة من خصوصية من الناحية التعليمية والنمائية .

حدود الدراسة :

تتحدد نتائج الدراسة بالمحددات التالية:

- **الحدود الزمنية** : سيتم إجراء الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م.
- **الحدود البشرية** : سيتم إجراء الدراسة الحالية على طلاب القسم الأدبي في مدرسة المحرق الثانوية للبنين بمملكة البحرين .
- **الحدود الموضوعية** : تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالأداة التي سيستخدمها الباحث لجمع المعلومات وهي: مقياس فاعلية الذات كما تتحدد بالبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية.
- **الحدود المكانية :** سيتم إجراء الدراسة على مدرسة من المدارس الحكومية الثانوية في مملكة البحرين وهي مدرسة المحرق الثانوية للبنين .

مصطلحات الدراسة

- **فاعلية الذات .**

يعرف باندورا (Bandura, 1977) فاعلية الذات بقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والقدرة على التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته وإصدار التوقعات الذاتية نحو كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والكفاح والمثابرة لتحقيق ذلك النشاط . وقد تبنى هذا التعريف هشام عبدالله وعصام العقاد (٢٠٠٩) في مقياسهما المستخدم في هذه الدراسة .

ويعرفها الباحث إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات المستخدم لهذا الغرض.

- **البرنامج الإرشادي**

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة أو سلسلة من النشاطات والعمليات التي ينبغي القيام بها لبلوغ هدف معين ودور البرنامج هو تنظيم العلاقات بين أهداف الخطة ومشروعاتها. ويعرف أيضا بأنه مجموعة من الأنشطة والأساليب المحددة التي تستخدم بغية تحقيق الأهداف المنوطة بالبرنامج (زهران، ٢٠٠٢).

ويعرف البرنامج الإرشادي الحالي بأنه مجموعة من الخطوات المحددة والأنشطة المنظمة تستند بشكل أساسي على نظريات علم النفس الإرشادي ، حيث يتضمن البرنامج الإرشادي مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة العملية المختلفة والتي تقدم لعينة من طلاب المرحلة الثانوية في مملكة البحرين خلال فترة تنفيذ البرنامج الإرشادي والبالغة (٦) أسابيع يتم خلالها تنفيذ (١٢) جلسة إرشادية بواقع جلستين في كل أسبوع بهدف مساعدة طلاب المرحلة الثانوية في تنمية فاعلية الذات لديهم من خلال إكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في تنمية فاعلية الذات لديهم وتحقيق مطامحهم .

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعريف فاعلية الذات

يبين جابر (١٩٨٦) أن فاعلية الذات يقصد بها "توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوباً فيها في أي موقف معين"، وبالتالي فإنه عندما تواجه الفرد مشكلة أو موقف معين يتطلب حلا، فإن الفرد يحاول أن يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك أو الحل للمشكلة قبل أن يبدأ بالسلوك، أي يتوقع أن باستطاعته مواجهة هذا الموقف، وهذه الاستطاعة أو القدرة يجب أن تكون موجودة عند الفرد على أساس من المعرفة الحقيقية وليس بشكل خيالي أو دون قناعة واقعية. وعرّفها ريغهر (Regehr,2000) بأنها تشير إلى عملية معرفية عاملة تحدث توقعات يتمكن الفرد بموجبها من حل المشكلات ومواجهة التحديات الجديدة (الزبيدي، ٢٠١١).

ويعرفها طلعت (٢٠٠٥) بأنها الصورة التي يكونها الشخص عن نفسه في المجال الأكاديمي بصفة عامة، وفي مجال التحصيل الأكاديمي على وجه الخصوص، ويقوم ذلك على أساس إدراك الطالب لقدراته على الانجاز والتحصيل، بالإضافة إلى المقارنة بين إدراكه لقدراته وإمكاناته الأكاديمية وقدرات وإمكانات زملائه الطلاب.

أهمية فاعلية الذات

تعد فاعلية الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية لمالها من أثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، حيث تلعب فاعلية الذات المدركة دورًا رئيسياً في توجيه السلوك وتحديده، فالطالب عندما تكون لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكي ومواظب ومجتهد يميل إلى التصرف بناء

على هذه الفكرة والعملية تبادلية حيث إن السلوك الذي يمارسه الفرد يؤثر في الطريقة والكيفية التي يدرك فيها ذاته (العلوان، ٢٠١٢).

ويرى باندورا (Bandura) أنّ سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلّقة بمهاراته السلوكيّة ومدى كفايته للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة، وهذه العوامل في رأي باندورا تلعب دوراً هامّاً في التكيّف النفسي والاضطراب وفي تحديد مدى نجاح أي علاج للمشكلات الانفعاليّة السلوكيّة (حمدي و داود، ٢٠٠٠).

ويشير باندورا في كتابه أسس التفكير والأداء : بأن فاعلية الذات تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته ، ففاعلية الذات لاتهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد، وإنما بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها (اليوسف، ٢٠١٣).

كما أن الصورة التي يكونها الفرد عن إمكانياته العقلية والمعرفية التي تطورت عبر التنشئة الأسرية والمواقف الحياتية والخبرات السابقة التي تفاعل معها تزوده بتصور يحدد فيه توقعاته للنجاح أو الفشل الذي يواجهه عند تعرضه لمواقف وخبرات معينة ، وبالتالي فإن مفهوم فاعلية الذات المدركة يعمل عمل الدوافع نحو النجاح إذا كانت الخبرات السابقة ناجحة، ونحو الفشل إذا كانت الخبرات السابقة محبطة ، ويعتمد الفرد في تطوير مفهوم فاعلية الذات على المقارنات التي يجريها بين ما لديه من قدرات وإمكانيات واستعدادات وبين قدرات رفاقه وإمكانياتهم واستعداداتهم (العلوان، ٢٠١٢).

ويتضح ممّا سبق بأنه كلّما امتلك الأفراد وخاصة الطلاب، فاعلية ذات مرتفعة سيكون لديهم طموح ونظرة إيجابية للمستقبل ، لما لفاعلية الذات من دور مهم في تحريك الدافعية نحو الانجاز بخلاف إذا كانت فاعلية الذات منخفضة ، وهذا ما يؤكد على أهمية ودور فاعلية الذات .

عمليات فاعلية الذات:

أشار باندورا إلى أن أثر فاعلية الذات يظهر جليا من خلال أربع عمليات أساسية وهي العملية المعرفية، والدافعية ، والوجدانية ، وعملية اختيار السلوك ، وفيما يلي عرض لأثر فاعلية الذات في تلك العمليات الأربعة.

١. العملية المعرفية Cognitive Process :

وجد باندورا (Bandura, 1994) بأن آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة فهي تؤثر على كل من مراتب الهدف للفرد وكذلك في السيناريوهات التوقعية التي يبنيها ، فالأفراد مرتفعو الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضو الفاعلية دائما سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها، ويضيف باندورا أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة ، ومن خلال مدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة وفيما يتعلق بمفهوم القدرة

يتمثل دور معتقدات فاعلية الذات في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فالبعض يرى أن القدرة على أسس أنها موروثة، ومن الخطأ الارتقاء بالقدرات الذاتية، وبالتالي فإن الأداء الفاشل يحمل تهديدا لهم ولذكائهم على حساب خوضهم تجارب قد توسع من معارفهم ومؤهلاتهم أما فيما يتعلق بمدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على ممارسة السيطرة على البيئة فهناك مظهران لهذه السيطرة، هو درجة وقوة الفاعلية الذاتية لإحداث التغير، عن طريق الجهد المستمر والاستخدام الإبداعي للقدرات والمصادر، وتعديل البيئة فالأفراد الذين تسيطر عليهم الشكوك الذاتية يتوقعون فشل جهودهم لتعديل المواقف التي يمرون بها ويقومون بتغيير طفيف في بيئتهم وان كانت مليئة بالكثير من الفرص المحتملة .

وتعدّ فاعلية الذات إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يُؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد ، وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة ؛ حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته قدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة ، إنّ فاعلية الذات تُعدّ من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد؛ حيث تمثل مركزاً هاماً في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط ، إذ تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة (حجازي، ٢٠١٣).

٢. العملية الدافعية Motivational Process

لقد أشار باندورا إلى أن اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية ، وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي: نظرية العزو السببي، ونظرية توقع النتائج، ونظرية الأهداف المدركة ، وتقوم فاعلية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها، فنظرية العزو السببي تقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفاعلية يعزون فشلهم إلى الجهد غير الكافي أو إلى الظروف الموقفية غير الملائمة، فبينما الأفراد منخفضو الفاعلية يعزون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السببي يؤثر على كل من الدافعية، والأداء وردود الأفعال الفعالة، عن طريق الاعتقاد في الفاعلية الذاتية، وفي نظرية توقع النتائج تنظم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكا محددا سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، كما هو معروف فهنالك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة ، ولكن الأشخاص منخفضي الفاعلية لا يستطيعون التوصل إليها ، ولا يناضلون من أجل تحقيق هدف ما لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة وفيما يتعلق بنظرية الأهداف المدركة تشير الدلالة إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعزز العملية الدافعية، وتتأثر بالتأثير الشخصي أكثر من تأثيرها بتنظيم الدوافع والأفعال .(Bledow, 2013)

Doi: 10.21608/jasep.2020.117890

٣. العملية الوجدانية Affective Process

تؤثر اعتقادات فاعلية الذات في كم الضغوط والإحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما يؤثر على مستوى الدافعية، حيث إن الأفراد ذوى الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم وسوف يؤدى ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق، لاعتقادهم بأنه ليس لديهم المقدرة على انجاز تلك المهمة كما أنهم أكثر عرضة للاكتئاب، بسبب طموحاتهم غير المنجزة، وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على انجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الانسحابي من المهام الصعبة، عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما (Bandura, 1993).

٤. عملية اختيار السلوك Selection Process

تؤثر فاعلية الذات على عملية انتقاء السلوك، ومن هنا فإن اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يتوفر لديهم من اعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره (Bandura, 1994).

ويمكن إجمال نتائج الدراسات فيما يختص بالعلاقة بين فاعلية الذات واختيار السلوك على النحو التالي: الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية ، ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديدا شخصيا لهم، حيث يتراخون في بذل الجهد ويستسلمون سريعا عند مواجهة المصاعب، وفي المقابل فإن الإحساس المرتفع بفاعليته يعزز الانجاز الشخصي بطرق مختلفة، فالأفراد ذوو الثقة العالية في قدراتهم يرون صعوبات كتحدي يجب التغلب عليه، وليس كتهديد يجب تجنبه، كما أنهم يرفعون ويعززون من جهدهم في مواجهة المصاعب، بالإضافة إلى أنهم يتخلصون سريعا من آثار الفشل (Bledow, 2013).

أبعاد فاعلية الذات:

حدد باندورا ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعا لها:

١. قدر الفاعلية Magnitude

وهو يختلف تبعًا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويتضح قدر الفاعلية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة ، وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديده بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها (Sondgerath & Snyder, 2013).

٢. العمومية Generality:

تتعلق بسعة استعمال هذا الاعتقاد، وتعميمه وانتقاله من موقف إلى مواقف مشابهة، فالطلاب يمكنهم النجاح في أدائهم لبعض المهام مقارنة بنجاحهم في أدائهم لأعمال ومهام مشابهة لتلك ، وهي تختلف في عنونتها فمنها يكون محدداً لخلق توقعات التفوق أو تمتد

لتشمل العلاج النوعي كما أن التفسيرات الوصفية وخصائص الشخص تؤثر في ذلك (McKenzie, 1999).

٣. القوة Strength

يذكر باندروا أنها تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أن قوة توقعات فاعلية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، ويؤكد باندورا في هذا الصدد أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدى بنجاح، كما يذكر أيضا أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم في أداء النشاط بشكل منظم من خلال فترات زمنية محددة (الجاسر، ٢٠٠٨).

ويمكن تقسيم فاعلية الذات إلى الأبعاد الثلاث التالية:

١. **المبادأة في السلوك**

تركز على قدرة الفرد على الإدراك المبتكر والعمل المستقل، وقيامه مدفوعًا بنزعة استقلاليّة ببدء عمل أو سلسلة من الأعمال.

٢. الثقة بالذات

تشير إلى قدرة الفرد على تقديم استجابات توافقية تجاه المثيرات التي تواجهه، وقدرته على إدراك تقبله من الآخرين ، وهي تظهر من خلال إحساس الشخص بكفاءته الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، وبقدرته على عمل ما يريد ، وإدراكه لتقبل الآخرين له، وثقتهم به ، ويتسم الشخص الواثق بنفسه بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي ، وقبول الواقع ، ويجد في نفسه القدرة على مواجهة الأزمات بتعقل وتفكير (السقاف، ٢٠٠٩).

٣. المثابرة في مواجهة العقبات

تتمثل في سعي الفرد إلى بذل أقصى ما في وسعه لتحقيق أهدافه، والصبر والاستمرار في العمل وعدم الشعور بالإحباط واليأس في الاتجاه نحو تحقيق الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه، كما تشير المثابرة إلى التحلي بالشجاعة في المواقف الصعبة التي تواجهه، والتغلب على مشاعر الإحباط فيما يواجه من عقبات وصعاب (عبد الله والعقاد، ٢٠٠٩).

وقد تبنى الباحث في الدراسة الحالية هذه الابعاد لفاعلية الذات، واستند إليها في اختيار مقياس الدراسة الحالية. ويرى كل من كيم وبارك (Kim & Park, 2000) أن الأبعاد المكونة لفاعلية الذات تلعب الدور الرئيسي في مستوى الأداء الأكاديمي للفرد، وأنها تعد منبئاً قوياً بأداء الفرد خلال المهام المختلفة، وإن مستوى الفاعلية العامة للذات لدى الفرد يتحدد في ضوء الثقة بالذات، والضبط الذاتي، وتفضيل المهام الصعبة أو المثابرة.

مصادر فاعلية الذات

يوجد أربعة مصادر لفاعلية الذات وفقًا لما أقترحه باندورا وهي:

Doi: 10.21608/jasep.2020.117890

(١) الإنجازات الأدائية Performance Accomplishment :

يرى الزيات (٢٠٠١) بأن المدى المحدد لاستقرار وعي الفرد بفاعلية الذات من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات يتوقف على المحددات التالية : فكرته المسبقة عن إمكاناته وقدراته ومعلوماته ، وإدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف ، والجهد الذاتي النشط الموجه ، وحجم أو كم المساعدات الخارجية التي يتلقاها الفرد ، والظروف التي من خلالها يتم الأداء أو الإنجاز، والخبرات المباشرة السابقة للنجاح أو الفشل ، وأسلوب بناء الخبرة أو الوعي بها وإعادة تشكيلها في الذاكرة ، والأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التي تميزهما.

(٢) الخبرات البديلة Vicarious Experience :

يشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد ، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة أو المركزة والرغبة في التحسن والمثابرة مع المجهود، ويطلق على هذا المصدر " التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين " فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فاعليتهم الخاصة (Bandura, 1982).

٣. الإقناع اللفظي: Verbal Persuasion

يمكن أن يكون الطلاب مدفوعين باستخدام التغذية الراجعة لإقناعهم أو تشجيعهم على إنجاز المهمات المطلوبة منهم، فعلى سبيل المثال يكفي أن تقول "يمكنك أن تفعل ذلك"، وبهذا الصدد يشير باندورا إلى أن للكلمات السلبية تأثيرا كبيرا على انخفاض توقعات الكفاءة، لذلك يجب على المعلمين وأولياء الأمور أن يستخدموا كلمات ايجابية ترفع من الشعور بفاعلية الذات العامة وفاعلية الذات الأكاديمية على وجه التحديد.

ويذكر جابر (١٩٩٠) أن تأثير هذا المصدر محدود، ومع ذلك فإن الإقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يتمكن من رفع فاعلية الذات، ولكي يتحقق ذلك ينبغي أن يؤمن الفرد بالشخص القائم بالإقناع والنصائح، أو بالتحذيرات التي تصدر عن شخص موثوق به لما لها من تأثير كبير في الشعور بالفاعلية عن تلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به، وأن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في حصيلته السلوكية على نحو واقعي ، وذلك لأنه لا يوجد إقناع لفظي يستطيع أن يغير حكم شخص على فاعليته وقدرته على القيام بعمل يستحيل أداؤه في ظل مقتضيات الموقف الفعلي.

(٤) الحالة النفسية والفسيولوجية Psychological and Physiological state:

تشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا ، وذلك مع الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج ، والذات، وصعوبة المهمة، والمجهود الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء (Bandura, 1997).

ويرى الزيات (٢٠٠١) أن البنية الفسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية تؤثر تأثيراً عاماً على فاعلية الذات للفرد ، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية ، والحسية العصبية لدى الفرد ، ويرجع ذلك لثلاثة أساليب رئيسية من شأنها زيادة أو تفعيل إدراكات فاعلية الذات وهي: تعزيز أو زيادة أو تنشيط البنية البدنية أو الصحية ، وتخفيض مستويات الضغوط والنزعات أو الميول الانفعالية السالبة ، وتصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعترى الجسم.

العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:

لقد تم تصنيف العوامل المؤثرة في فاعلية الذات إلى ثلاث مجموعات هي:

المجموعة الأولى: التأثيرات الشخصية:

لقد أشار باندروا (Bandura, 1989) إلى أن إدراكات فاعلية الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على أربع مؤثرات شخصية:

أ. المعرفة المكتسبة: وذلك وفقاً للمجال النفسي لكل منهم.

ب. عمليات ما وراء المعرفة: هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.

ج. الأهداف: إذ إن الطلاب الذين يعتمدون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدون على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا.

د .المؤثرات الذاتية: وتشمل قلق الفرد ودافعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية وتشمل ثلاث مراحل (**Bandura, 1977**):

أ. ملاحظة الذات: إذ إن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

ب. الحكم على الذات: وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

ج. رد فعل الذات الذي يحتوي على ثلاثة ردود هي:

١- ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.

٢- ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من استراتيجيتهم أثناء عملية التعلم.

٣- ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية:

لقد أكد باندور (Bandura, 1977) على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته مؤكداً على الوسائل المرئية ، حيث يشير إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك ، وأن كل

عامل من هذه العوامل يحتوى على متغيرات معرفية ، ومن بين هذه المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمى "بالتوقعات أو الأحكام " سواء أكانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراءات السلوك أو الناتج النهائي له ، وهو ما سماه باندورا بفاعلية الذات وتعنى أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وإنجاز السلوك.

فاعلية الذات والنظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory

لقد ظهر مفهوم فاعلية الذات على يد باندورا عندما نشر مقالة له بعنوان " فاعلية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك " ، حيث خضع هذا المفهوم للعديد من الدراسات عبر مختلف المجالات والمواقف، ولقي دعماً متنامياً ومطرداً من العديد من نتائج هذه الدراسات ، ثم طور المفهوم بحيث ربطه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك في نظريته الاجتماعية المعرفية ، من خلال ما نشره عن الأسس الاجتماعية للتفكير والسلوك (العلوان، ٢٠١٢).

ويُشكل مفهوم فاعلية الذات محورا رئيسا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory) التي ترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية؛ فالأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية يمكّنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم ، ووفقًا لذلك فإن الكيفية التي يفكّر ويعتقد ويشعر بها الفرد تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها؛ إذ تشكّل هذه المعتقدات المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد؛ فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنّه يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح (Bandura, 1986).

وتؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية أن الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، وانفعالية، وبيولوجية) والسلوك تتفاعل بطريقة متبادلة ، فالأفراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً إلى الأحداث البيئية ، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضاً على الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية، ويعتبر مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية.

كما أشار ادلر (Adler) إلى البعد الاجتماعي في فاعلية الذات لدى الفرد ، من خلال القدرة على الاهتمام الاجتماعي ، فالعلاقات الاجتماعية هي الضمان الوحيد لبقاء الجنس البشري ووجوده من خلال التفكير والعقل والمنطق والأخلاق والجماليات ، فجميعها أمور لا تنشأ إلا في المجتمع، فهي مسالك بين الأفراد القصد منها حفظ الحضارة من التحلل ، إن قدرة الفرد على مواجهة مغريات الحياة الاجتماعية، وتمثله السمات والانفعالات الشخصية المقبولة كالاهتمام الاجتماعي واحترام قيم المجتمع، والتعاطف والتواضع الحقيقي يؤدي إلى علاقات اجتماعية أفضل ، وهنا يبرز دور الكفاءة الاجتماعية في التبصر بالقيم والمعايير، وبالتالي

العمل على إرساء جذور الأمن الاجتماعي، وحفظ الكرامة الشخصية عن طريق الانتماء للآخرين في علاقة طبيعية وناضجة (العلوان، ٢٠١٢).

الدراسات السابقة :

سيستعرض الباحث الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بالدراسة الحالية والتي سعت إلى تطوير وتنمية فاعلية الذات من خلال البرامج الإرشادية والتدريبية .

هدفت دراسة الزواهرة (٢٠١٠) الكشف عن فعالية برنامج استخدام التعلم التبادلي على دافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بالأردن. واستخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز ومقياس الكفاءة الذاتية، وأعد الباحث برنامج التعلم التبادلي واستخدم عددا من الأساليب الإحصائية. تكونت عينة من (١٠٠) طالباً من طلاب المرحلة الأساسية تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية المدركة لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية برنامج التعلم التبادلي في تنمية فاعلية الذات المدركة لدى الطلاب.

وأجرت اسمندر (٢٠١٠) دراسة بهدف الوقوف على مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتحسين فاعلية الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (١٢) تلميذاً وتلميذة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم منخفضي فاعلية الذات، ممن لديهم موهبة في الرسم والشعر وصعوبة تعلم في الكتابة، والبالغة أعمارهم (٩) سنوات من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مدرستين في محافظة اللاذقية. تم استخدام مقياس فاعلية الذات، والبرنامج الإرشادي المقترح. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين فاعلية الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى (Lyons-Wagner, 2010) أثر برنامج تعليمي قائم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تنمية قدرة طلبة المدارس على استخدام استراتيجيات التعلم والأدوات المدرسية، وفاعلية الذات، والأداء في الاختبارات. استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي الاختبار القبلي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة. تم بناء البرنامج التعليمي باستخدام أربع استراتيجيات من استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم هي: استراتيجيات الدراسة، والاستراتيجيات التنظيمية، واستراتيجيات إدارة الوقت، واستراتيجيات أخذ الاختبار. تم قياس التعلم باستخدام الأساليب الكمية والنوعية، وتضمنت البيانات الكمية درجات الاختبارات المدرسية في مادة التاريخ، والبيانات التي تم جمعها من تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم ومقياس فاعلية الذات. تكونت عينة الدراسة من (٢٦) طالبا في المجموعة التجريبية و(٣١) طالبا في المجموعة الضابطة . أظهرت نتائج الدراسة

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في إدارة الوقت واستراتيجيات أخذ الاختبار، وعدم جود فروق دالة بين المجموعتين في استراتيجية الدراسة واستراتيجية تنظيم البنى المعرفية.

وهدفت دراسة (Shengqiang, Huan, Guohua & Hongling, 2011) التحقق من أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التدريس في تحسين فاعلية الذات، ودراسة تأثير التحسن في فاعلية الذات على التحسن في الممارسة الهندسية لدى طلبة الجامعة. اعتمد البرنامج على مشاريع حقيقية أو من خلال المحاكاة لتنمية فاعلية الذات والقدرات المعرفية والعملية لدى الطلاب. تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طلاب وطالبات، وتم تطبيق اختبار قبلي بعدي على الطلاب. اكتشفت نتائج الدراسة أن التدريب العملي في الصف الدراسي حسن من قدرات الممارسة الهندسية بشكل كبير لدى الطلبة، وأن للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التدريس تأثير إيجابي على قدرات فاعلية ذات لدى الطلاب، وأظهرت النتائج أن تأثير البرنامج على الطالبات كانت أعلى من تأثيره على الطلاب.

وأجرى (Niehaus, Rudasill & Adelson, 2011) دراستة الطولية بهدف التعرف على أثر برنامج تدريبي يعقد بعد الدوام المدرسي في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية، والدوافع الذاتية، والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس المتوسطة. تكونت عينة الدراسة من (٤٧) طالبا يدرسون في الصفوف من الصف السادس حتى الصف الثامن التحقوا ببرنامج تدريبي عقد بعد الدوام المدرسي. كشفت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية، والدوافع الذاتية، والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ، كما أظهرت النتائج أن البرنامج حسن من العلاقة الايجابي بين الدوافع الذاتية والتحصيل الدراسي للطلاب، كما كان التحسن في فاعلية الذات جراء البرنامج مؤشرا إيجابيا على الدوام في المدرسة وعدم الغياب للطلاب، زيادة مستوى التحصيل في الرياضيات. وأظهرت نتائج النمذجة متعددة المستويات أن مستويات فاعلية الذات والدوافع الذاتية ظلت مستقرة في طوال العام الدراسي.

وأجرت حسن (٢٠١١) دراسة بهدف تنمية فاعلية الذات عند المراهق من خلال إعداد برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي، وتكونت عينة البحث من: (١٢) طالب وطالبة تراوحت أعمارهم الزمنية مابين (١٢-١٨) عاماً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (٦) طلاب من الجنسين وتم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم ، والأخرى ضابطة وعددها (٦) طلاب من الجنسين ولم تتلق أي نوع من الإرشاد أو العلاج ،وطبق عليهم الأدوات التالية: مقياس فاعلية الذات للمراهق الكفيف (إعداد الباحثة)، مقياس وكسلر بليفو للراشدين والمراهقين إعداد (لويس كامل مليكه)، البرنامج الإرشادي لتنمية فاعلية الذات للمراهق (إعداد الباحثة). أشارت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في تنمية فاعلية الذات لدى المراهقين حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي رتب درجات فاعلية الذات لدى المراهقين في المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لتنمية فاعلية الذات لدى المراهقين لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة العجمي (٢٠١١) استقصاء أثر برنامج قائم على اللعب و التدريب التوكيدي في خفض التعرض للإساءة و تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأطفال المعاقين ذهنيا و المساء إليهم في دولة الكويت. و لتحقيق هذا الهدف: ثم اختيار عينة الدراسة من طلبة المدارس الفكرية للعام الدراسي ٢٠٠٩ ـ ٢٠١٠م و قد بلغ عدد عينة الدراسة (٦٠) تلميذا و تلميذة : تم تقسمهم إلى مجموعتين تجريبيتين، تكونت كل واحدة من (٣٠) تلميذا و تلميذة : و قد تم تقسيمهم إلى مجموعتين أيضا: مجموعة تدريب على برنامج باللعب، وتكونت من (١٥) تلميذا وتلميذة، والثانية تتدرب على برنامج التدريب التوكيدي وتكونت من (١٥) طالبا وطالبة. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في خفض التعرض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى العينة.

وهدفت دراسة (Koo, 2012) إلى تطوير برنامج تعليمي استنادا إلى الهواتف المحمولة، ودراسة أثره في تنمية المعارف، والاتجاهات، وفاعلية الذات، وضبط النفس لدى طلاب المدارس. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي وفق التصميم القبلي البعدي لموجوعتين. تكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبا من طلاب المرحلة الابتدائية موزعين إلى مجموعتي الدراسة بواقع(٣١) طالبا في المجموعة التجريبية و(٣٣) طالبا في المجموعة الضابطة. أظهرت النتائج أن مستويات المعرفة والاتجاهات نحو استخدام الهواتف المحمولة بعد الانتهاء من البرنامج كانت أعلى وبشكل دال إحصائيا لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بمستوياتها لدى طلاب المجموعة الضابطة. في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في فاعلية الذات وضبط النفس.

وأجرى كاشير وآخرون (Casher et al., 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب ما قبل المدرسة، تم بناء البرنامج التدريبي استنادا إلى مبادرة "جاهز للمدرسة" وهو برنامج مستمر للأطفال الصغار في هولندا يهدف إلى ضمان أن كل طفل يدخل رياض الأطفال وهو على استعداد للنجاح، كما تم تصميم البرنامج التدريبي بناء على أسس مركز الاكتشاف في الهواء الطلق في هولندا الذي يعلم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في الهواء الطلق. تكونت عينة الدراسة من (١١٦) طالبا في مرحلة رياض الأطفال تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تم إخضاع المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي ومدته ستة أشهر. أظهرت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات أن طلاب مرحلة ما قبل المدرسة الذين شاركوا في البرنامج التدريبي أظهروا

تحسنا أكبر في فاعلية الذات مقارنة بأقرانهم الذين لم يشاركوا في البرنامج التدريبي، حيث بلغ متوسط الزيادة في درجات الفاعلية الذاتية للمجموعة التجريبية (١٠,٢٢) والمجموعة الضابطة (يعني = ٤,٢٧)، وهذه النتائج تشير إلى فاعلية البرنامج التدريبية في تنمية فاعلية الذات لدى الطلبة.

وهنالك دراسة عشا وأبو عواد والشلبي وعبد (٢٠١٢) التي سعت لاستقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي. بلغ عدد أفراد الدراسة (٥٩) طالباً وطالبة اختيروا من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية تخصص معلم صف. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس في الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي، وتم التحقق من صدق المقياس وثباته بالطرق المناسبة. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أمين (٢٠١٢) التعرف على أثر برنامج إرشادي بأسلوب فاعلية الذات في خفض التكاسل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. تكونت عينة الدراسة الأساسية من ٢٠ طالبة من الصف الخامس الإعدادي، وزعن بطريقة عشوائية على مجموعتين، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بواقع ١٠ طالبات في كل مجموعة. واستعمل أسلوب (فاعلية الذات) مع المجموعة التجريبية في حين لم يستعمل أي أسلوب مع المجموعة الضابطة. وقد تمّ بناء مقياس التكاسل الاجتماعي، وبرنامج إرشادي لأسلوب (فاعلية الذات). وقد أظهرت النتائج الاتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس التكاسل الاجتماعي. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس التكاسل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكاسل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أبو ازريق (٢٠١٣) إلى استقصاء أثر تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويف الأكاديمي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عيّنه من طلاب الصف العاشر. ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحث مقياسٌ للتسويف الأكاديمي، وآخر للفاعلية الذاتية الأكاديمية. وتكّون مجتمع الدراسة من(١٢٠) طالباً في الصف العاشر في إحدى مدارس لواء الرمثا. وبناءً على درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي تم اختيار عينة الدراسة التي تكونت من(٣٣) طالباً تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة. وقد تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً لتعديل العبارات الذاتية المنتجة للتسويف الأكاديمي، والذي تكون من(١٣) جلسة، في حين أن المجموعة الضابطة لم تتلقَ أي معالجة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن

المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضاً أعلى بشكل دال إحصائياً في التسويف وتحسناً أعلى بشكل دال في الفاعلية الذاتية في كل من القياسين البعدي والمتابعة، مقارنة مع المجموعة الضابطة.

هدفت دراسة عايدي (٢٠١٣) إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي لتنمية مهارات إدارة الوقت في تحسين فاعلية الذات وأثرة على مستوي إدارة الضغوط لطلاب الجامعة ، وتحقيقاً لهذا الهدف أجريت الدراسة علي عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة ، تم تقسيمهم إلي مجموعتين أحداهما تجريبية (٢٠) طالباً وطالبة بمتوسط عمر زمني (١٨,٦٦)، الانحراف المعياري (٠,٣١)، والأخرى ضابطة وعددها (٢٠) طالباً وطالبة بمتوسط عمر زمني (١٨,٥٦) ، الانحراف المعياري (٠,٢١) ، وبعد تطبيق الأدوات التالية: مقياس "فاعلية الذات "إعداد جيريوسالم و سشوارزر" (٢٠٠١) Schwarzer تعريب: أماني عبد المقصود وسميرة شند (٢٠١٠)، ومقياس إدارة الضغوط (إعداد الباحثة)، والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة) أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب (المجموعة التجريبية، والضابطة) في فاعلية الذات بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لتنمية مهارات إدارة الوقت، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب (المجموعة التجريبية، والضابطة) في أبعاد إدارة الضغوط بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لتنمية مهارات إدارة الوقت، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في فاعلية الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لتنمية مهارات إدارة الوقت لصالح القياس البعدي.

وأجرى طلافحة والحمران (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تطوير وحدة تعليمية وفقا لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي في تدريس مبحث الجغرافية على الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحثان بتحضير خطط دروس ضمن وحدة المشكلات البيئية أعداها وفق نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي، ومن ثم قام الباحثان باستخدام استبانه الكفاءة الذاتية المدركة لديفونبورت ولاني، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، تابعين لأربع شعب تم اختيارها بالطريقة العشوائية من مدرستين حكوميتين تابعتين للواء الطيبة للعام الدراسي. وقد تم تقسيم الشعب عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية (نموذج التفاعل المعرفي الانفعالي) في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل، ومجالاته الخمس، ولم تجد الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

وهدفت دراسة الزغبي (٢٠١٤) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية (كفاءة الذات المهنية) لدى الطالبات، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة مكونة من (٤٩) طالبة من طالبات التربية

الخاصة بكلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة تم تقسيمهن إلى مجموعتين ، الأولى تجريبية وعددها (٢٦) طالبة والثانية ضابطة وعددها (٢٣) طالبة من الطالبات معلمات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم طبق عليهن مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، من إعداد الباحثة تطبيقها قبليا للتأكد من تكافؤ المجموعتين ، وتم تطبيق البرنامج المعد في الدراسة الحالية على عينة المجموعة التجريبية . ثم طبق مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تطبيقها بعديا للكشف عن فاعلية البرنامج في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية للطالبات معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (العينة التجريبية للدراسة) واستخدام اختبار " ت " للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفي المقياس ككل بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة لصالح متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية.

وتناولت دراسة أويكاوا وساكاموتو (Oikawa & Sakamoto, 2014) أثر برنامج نفسي تربوي قصير المدى في تحسين فاعلية الذات لدى الطلبة. تم تقسيم عينة الدراسة المكونة من (٣٠) طالبا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية و ضابطة، شاركت المجموعة التجريبية في برنامج مدته (٤) أسابيع تم بناؤه استنادا إلى نظرية العلاج السلوكي المعرفي، في حين لم يتم اخضاع المجموعة الضابطة لأي برنامج. تكون البرنامج من مجموعة من المحاضرات تضمنت العديد من فنيات فاعلية الذات كفنية الاسترخاء، والعمل الجماعي والواجبات المنزلية. في نهاية البرنامج تم اخذ آراء المشاركين في محتويات البرنامج. كما تم تطبيق استبيان يقيس فاعلية الذات والصحة العقلية على أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي. أظهرت النتائج إلى أن مستوى فاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية كان أعلى وبشكل دال من مستواه لدى طلاب المجموعة الضابطة، كما كان البرنامج في تقليل مستويات الاكتئاب لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين أظهروا مستويات عالية من الاكتئاب قبل تطبيق البرنامج.

وأجرى (Kaveh, Golij, Nazari, Mazloom & Zadeh, 2014) دراسة بهدف التعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية فاعلية الذات لدى عينة من الطالبات في شيراز بإيران. تكونت عينة الدراسة من (١٥٢) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العنقودية متعددة المراحل، وتم توزيعهن عشوائيا بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. تم جمع البيانات من مجموعتي الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي باستخدام مقياس فاعلية الذات. تم تطبيق التدخل التعليمي للمجموعة التجريبية من خلال أسلوب التعلم القائم على حل المشاكل، ومجموعة المناقشة الصغيرة، وكتيبات التدريب. وبالإضافة إلى ذلك، أعطيت طالبات المجموعة التجريبية كتيبات التدريب والأنشطة على أقراص مدمجة، وكان يتم

إرسال رسائل قصيرة لهن. أظهرت النتائج ارتفاع مستويات فاعلية الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بمستوياتها قبل البرنامج.
وأجرى سيمون وآخرون (Simon et al., 2015) دراسة بهدف التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم العلاج السلوكي المعرفي (CBT) في الإقلاع عن التدخين لدى المدخنين المراهقين استنادا إلى فاعلية الذات، تم بناء البرنامج التدريبي من خلال فنيات فاعلية الذات وانطلاقا من النظرية السلوكية المعرفية. تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبا في مرحلة المراهقة من المدخنين. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في جعل المراهقين يقلعون عن التدخين، وهذه النتيجة تدعم دور فاعلية الذات والعلاج السلوكي المعرفي في زيادة قدرة الأفراد على ضبط النفس.

ما يميز الدراسة الحالية :

ما يميز الدراسة الحالية عن باقي هذه الدراسات أنها سعت إلى تطوير وتنمية فاعلية الذات لدى العينة بشكل مباشر دون الاستناد إلى متغيرات أخرى، عن طريق تصميم برنامج إرشادي لتمية فاعلية الذات ، إذ أظهرت الدراسات السابقة التي تم استعراضها إمكانية تنمية فاعلية الذات لدى الطلاب في المدارس ، وأشارت إلى أهمية التمتع بالمستويات العالية من فاعلية الذات لتحقيق الأهداف المرسومة للنجاح في الحياة المدرسية والاجتماعية وتنمية الكفاءة والقدرة على التخطيط للمستقبل الفردي والجماعي .

هذا ما دفع الباحث إلى اختيار موضوع الدراسة الحالية والاهتمام ببناء برنامج إرشادي ودراسة أثره في تطوير وتنمية فاعلية الذات لدى الطلاب .

فروض الدراسة :

وفقا لأسئلة الدراسة ، وبناء على أهدافها ، واستنادا لإطارها النظري ، وفي ضوء ما أوضحته البحوث والدراسات السابقة ، فقد تم تحديد وصياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات القبلي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات البعدي وأدائهم على مقياس فاعلية الذات القبلي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات البعدي.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات البعدي وأدائهم على مقياس فاعلية الذات القبلي.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117890

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج شبه التجريبي للتحقق من أثر برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، وذلك وفق التصميم القبلي البعدي للمجوعتين ، وقد اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي لأن الباحث لم يقم باختيار العينة عشوائيا بل تم اختيار التخصص الأدبي بطريقة قصدية بعد تطبيق المقياس على جميع الشعب واتضح أن شعب الأدبي حصلت على أقل الدرجات في مقياس فاعلية الذات ، فتم اختيار الشعبتين لتشكلا عينة الدراسة، وتم توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعتين .

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين في العام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤م)، البالغ عددهم (31294) طالباً وطالبة، منهم (15335) طالبا، (15959) وطالبة، موزعين على محافظات مملكة البحرين والجنس كما يلي:

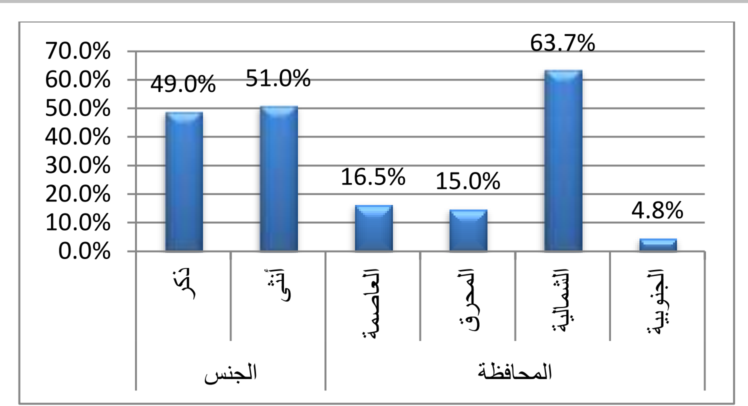
جدول (١)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجنس والمحافظة

المتغير	المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	15335	49.0%
	أنثى	15959	51.0%
المحافظة	العاصمة	5157	16.5%
	المحرق	4707	15.0%
	الشمالية	19941	%٦٣,٧
	الجنوبية	1489	4.8%
المجموع		31294	100.0%

* المصدر: إحصائيات وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤م

تظهر نتائج الجدول السابق أن (49.0%) من مجتمع الدراسة كان من الطلبة الذكور، وبلغت نسبة الإناث (51.0%) من مجتمع الدراسة، فيما يتعلق بتوزيع مجتمع الدراسة حسب المحافظات يتبين أن أعلى نسبة كانت من المحافظة الشمالية وبلغت (٦٣,٧%) وجاءت النسبة كبيرة بسبب دمج محافظتين في واحدة هما المحافظة الشمالية والمحافظة الوسطى، ويتبين أن (16.5%) من مجتمع الدراسة كانوا من محافظة العاصمة، و(15.0%) من محافظة المحرق، و(4.8%) من المحافظة الجنوبية، والشكل التالي يوضح هذه النتائج:



شكل (١) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجنس والمحافظة

عينة الدراسة :

تضمنت عينة الدراسة عينتين: العينة الأولى تكونت من (٣٠) طالبا وهي العينة الاستطلاعية تم تطبيق مقياس الدراسة عليها للتحقق من مؤشرات صدقه وثباته، أما عينة الدراسة الثانية فتكونت من (٤٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين ممن يدرسون التخصص الأدبي في مدرسة المحرق الثانوية للبنين حيث تم اختيار تخصص الأدبي بعد تطبيق المقياس على جميع الشعب واتضح أن شعب الأدبي حصلت على أقل درجات في الاختبار، فتم اختيار الشعبتين لتشكلا عينة الدراسة، وتم توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، بواقع (٢٠) طالبا في كل مجموعة. بلغ متوسط أعمارهم (١٧,٤٨) سنة بانحراف معياري (٠,٦٨)، حيث بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (١٧,٣٥) بانحراف معياري (٠,٥٨)، وبلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (١٧,٦٠) بانحراف معياري (٠,٧٥). وقد تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، وذلك من خلال استخدام اختبار (مان وتني)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات أعمار المجموعة التجريبية ومتوسطات أعمار المجموعة الضابطة

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ويلككسون	قيمة ز	مستوى الدلالة
تجريبية	18.78	375.5	165.5	375.5	-1.089	0.276
ضابطة	22.23	444.5				

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أعمار المجموعة التجريبية ومتوسطات أعمار المجموعة الضابطة، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في متغير العمر قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة :

استخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات التالية:

أولا: مقياس فاعلية الذات .

قام الباحث بالاطلاع على الأدب النظري ، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع فاعلية الذات، إضافة إلى مقاييس فاعلية الذات التي أعدها الباحثون الآخرون، ووقع اختيار الباحث على مقياس فاعلية الذات الذي أعده هشام عبد الله و عصام العقاد (٢٠٠٩)، حيث قام الباحثان بإعداده في ضوء نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي، وهي النظرية التي انطلقت منها الدراسة الحالية في بناء البرنامج الإرشادي ، وقد تضمن المقياس (٤٩) عبارة موزعة إلى ثلاث محاور هي:

- المحور الأول: المبادأة في السلوك. وتكون من (١٢) عبارة.
- المحور الثاني: الثقة بالذات. وتكون من (١٧) عبارة.
- المحور الثالث: المثابرة في مواجهة العقبات. وتكون من (٢٠) عبارة.

تصحيح مقياس فاعلية الذات

كانت الاستجابة على مقياس الفعالية العامة للذات من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة على عباراته في ضوء مقياس ثلاثي يتم تصحيحه كما يلي:

- موافق تماما: تعطى الدرجة (٣).
- موافق إلى حد ما: تعطى الدرجة (٢).
- غير موافق تماما: تعطى الدرجة (١).

حيث تصحح جميع العبارات في الاتجاه الايجابي من خلال التصحيح السابق، أما العبارات ذات الاتجاه السلبي فيتم عكس درجاتها وهي العبارات ذوات الأرقام (٢١، ٣٥، ٣٩، ٤٤، ٤٥). وبناء على ذلك فإن الدرجة المرتفعة على المقياس تدل على المستوى المرتفع من فاعلية الذات لدى العينة.

- **مؤشرات صدق وثبات مقياس فاعلية الذات في الدراسة الأصلية**

قام عبد الله والعقاد (٢٠٠٩) بالتحقق من مؤشرات الصدق والثبات التالية للمقياس:

١. الصدق المنطقي: (عبد الله والعقاد، ٢٠٠٩):

عرض الباحثان مقياس الفعالية العامة للذات في صورته الأولية على خمسة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسي لإبداء الرأي حول المقياس وأبعاده وعباراته، وفى ضوء هذه الخطوة تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة

اتفاق تزيد عن (٩٠%) من آراء المحكمين، وتعديل صياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٩) عبارة.

٢. صدق المقارنة الطرفية: (عبد الله والعقاد، ٢٠٠٩):

تم أخذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات محكاً للحكم على صدق مفرداته، فتم ترتيب الدرجات الكلية لكل بعد ترتيباً تنازلياً وأخذ أعلى وأدنى (٢٧%) من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى (٢٧ %) الطلاب المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى (٢٧%) من الدرجات الطلاب المنخفضين، وباستخدام اختبار (ت) في المقارنة بين المتوسطات لمعرفة معاملات التمييز بين الطلاب المرتفعين والطلاب المنخفضين، واتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١. ٠) بين متوسطات مجموعة الربع الأعلى ومتوسطات مجموعة الربع الأدنى في جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس.

٣. الصدق العاملي: (عبد الله والعقاد، ٢٠٠٩):

للتعرف على التركيب العاملي لمقياس فاعلية الذات تم حساب المصفوفة الارتباطية لعبارات المقياس، وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن وجود عامل واحد بجذر كامن (٢,١٠٥) ويفسر (٧٠,١٨) من التباين الكلى وكانت التشبعات (٠,٨٠) للمبادأة و (٠,٨٩) للثقة، و (٠,٨١) للمثابرة.

٤. ثبات الاتساق الداخلي للمقياس: (عبد الله والعقاد، ٢٠٠٩):

وتم التحقق من ذلك بحساب معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، واتضح من النتائج أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويحقق هذا تمتع العبارات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات.

كما قام الباحثان بحساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس ببعضها وبالدرجة الكلية، واتضح من النتائج أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها وكذلك بالدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

٥. ثبات ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية: (عبد الله والعقاد، ٢٠٠٩):

تم حساب ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة التجزئة النصفية لعبارات كل بعد وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وتم حساب معامل الارتباط بينهما، وصحح معامل الثبات بطريقة سبيرمان – براون وبطريقة جيتمان، كذلك فقد تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الثبات انحصرت بين (٠,٦٠) إلى (٠,٨٥).

- **مؤشرات صدق وثبات مقياس فاعلية الذات في الدراسة الحالية**

قام الباحث بالتحقق من مؤشرات الصدق والثبات التالية للمقياس:

١. صدق الاتساق الداخلي

قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة من مدرسة الهداية الثانوية للبنين بمملكة البحرين، ثم تم حساب مؤشرات صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات كل محور من محاور المقياس، وهي مبينة في الجداول التالية:

جدول (٣)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول كمؤشرات على صدق الاتساق الداخلي

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة مع المحور	ارتباط العبارة مع المقياس
1	أبادر بالتحدث مع الأفراد الآخرين .	(**).710	(**).534
2	أستطيع تكوين صداقات جديدة .	(**).684	(*).426
3	أتمكن من تغيير مجرى الحديث بلباقة إذا كان الموضوع ليس على ما يرام.	(**).781	(**).594
4	أسعى إلى أن أتعلم أشياء جديدة .	(**).711	(**).721
5	أبادر بإقناع الآخرين بوجهة نظري .	(**).798	(**).634
6	أسعى إلى العمل مع زملائي بروح الفريق.	(**).574	(**).486
7	أبادر باتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب .	(**).589	(**).501
8	أجيد أدارة الحوار مع مجموعة من زملائي .	(**).632	(**).499
9	أبادر بتلبية أي دعوة لمناسب اجتماعية.	(*).393	(*).388
10	أسعى إلى استئناف علاقاتي الودية مع الآخرين إذا ما حدثت مشكلة.	(**).557	(*).426
11	أقوم بتهدئة الآخرين عند شعورهم بالقلق.	(**).662	(**).554
12	أحرص على أن أكون المتحدث باسم الجماعة.	(**).613	(**).459

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01).

يتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع عبارات المحور الأول ذات مؤشرات صدق الاتساق الداخلي دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات ارتباطها مع محورها ومع المقياس ككل دالة إحصائيا عند (α =0.05)، لتبقى عدد عبارات المحور (١٢) عبارة.

جدول (٤)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني كمؤشرات على صدق الاتساق الداخلي

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة مع المحور	ارتباط العبارة مع المقياس
13	أشعر بالثقة في قدراتي.	.586(**)	.554(**)
14	من السهل علي تحقيق أهدافي.	.356(*)	.339(*)
15	أسعى باستمرار إلى تطوير ذاتي.	.833(**)	.741(**)
16	أتطلع إلى مستقبلي بكل أمل وتفاؤل.	.873(**)	.776(**)
17	أتمتع بالتفكير الإيجابي حول كل شيء من حولي .	.734(**)	.613(**)
18	أسعى إلى أخذ المكانة التي تناسبي .	.787(**)	.695(**)
19	أحرص على منح الثقة لزملائي.	.651(**)	.571(**)
20	أشعر بتقدير مرتفع لذاتي.	.489(**)	.524(**)
21	عندما أبدأ أي مهمة أشعر بأنني متجه إلى الإخفاق.	.459(*)	.271(**)
22	لدي القدرة على التخطيط الجيد.	.455(*)	.563(**)
23	أعتمد على قدراتي الذاتية في معظم الأعمال.	.706(**)	.797(**)
24	أستطيع تحقيق ما أسعى إليه بنجاح.	.443(*)	.461(*)
25	لدي القدرة على استخدام أي معلومات متوافرة لإنجاز المهمة .	.400(*)	.434(*)
26	أمتلك مستوى طيبا من العزيمة وقوة الإرادة.	.585(**)	.456(**)
27	لدي تصور إيجابي عن ذاتي.	.753(**)	.752(**)
28	أشعر بالقبول والتقدير من الآخرين حولي.	.374(*)	.376(*)
29	أثق في قدراتي وإمكاناتي لتحقيق أهدافي.	.568(**)	.593(**)

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01).

يتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع عبارات المحور الثاني ذات مؤشرات صدق الاتساق الداخلي دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات ارتباطها مع محورها ومع المقياس ككل دالة إحصائيا عند (α =0.05)، باستثناء ارتباط العبارة رقم (٢١) مع المقياس، لكن تم الإبقاء عليها لدلالة ارتباطها مع محورها، لتبقى عدد عبارات المحور (١٧) عبارة.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117890

جدول (٥)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث كمؤشرات على صدق الاتساق الداخلي

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة مع المحور	ارتباط العبارة مع المقياس
30	أبذل أقصى ما في وسعي لتحقيق أهدافي.	(**).529	(**).756
31	أستطيع التحلي بالشجاعة في المواقف الصعبة.	(**).770	(**).737
32	أحاول عمل الأشياء التي لا أجيدها.	(**).661	(**).484
33	لدى القدرة على التغلب على المواقف الصعبة.	(*).400	(*).414
34	عندما أخفق في أداء عمل فأنني أحاول مرة أخرى حتى أنجح.	(**).642	(**).525
35	أشعر بالإرهاق في المواقف الصعبة.	(**).702	. (*)406
36	أستمر في أداء العمل حتى أنهيه.	(*).384	(**).639
37	عندما تواجهني مشكلة أفكر في عدد من الحلول الممكنة لها.	(**).786	(**).610
38	أستطيع إنجاز أي عمل مهما كانت العقبات.	(**).690	(**).523
39	أتجنب المهام الصعبة.	(**).589	(*).414
40	أتعامل مع المواقف الصعبة بهدوء.	(*).371	(**).487
41	أشعر بالسعادة أثناء المثابرة والكفاح في مواقف التحدي.	(**).611	(**).681
42	أستطيع التعامل مع الأحداث حتى إذا كانت مفاجئة لي.	(**).648	(*).381
43	أكون في أحسن حالاتي عندما أكون في موقف تحدي .	(**).429	(**).581
44	أشعر بالقلق بسبب المواقف المزعجة.	(**).549	(*).366
45	أفضل المهام السهلة عن المهام الصعبة.	(*).432	(*).391
46	أمتلك أفكار متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني.	(*).388	(**).598
47	أستطيع التصرف بعقلانية في المواقف المفزعة.	(**).543	(**).565
48	تستحق الأشياء أن أبذل المجهود من أجلها.	(**).492	(*).361
49	أستطيع التغلب على مشاعر الإحباط عندما أخفق في عمل ما.	(*).400	(**).287

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05). ** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α

=0.01).

يتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع عبارات المحور الثالث ذات مؤشرات صدق الاتساق الداخلي دالة إحصائياً، فقد كانت قيم معاملات ارتباطها مع محورها ومع المقياس ككل دالة إحصائيا عند (α =0.05)، باستثناء ارتباط العبارة رقم (٤٩) مع المقياس، لكن تم الإبقاء عليها لدلالة ارتباطها مع محورها، لتبقى عدد عبارات المحور (٢٠) عبارة.

كما قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمحاور مقياس فاعلية الذات من خلال حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين محاور المقياس والمقياس ككل، وهي مبينة في الجدول التالي:

جدول (٦)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين محاور المقياس والمقياس ككل

المحور	المحور الأول:	المحور الثاني:	المحور الثالث:	الدرجة الكلية للمقياس
المحور الأول: المبادأة في السلوك				
المحور الثاني: الثقة بالذات	(**).707			
المحور الثالث: المثابرة في مواجهة العقبات	(*).432	(**).695		
الدرجة الكلية للمقياس	(**).797	(**).940	(**).841	

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01).

يتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط المحاور مع بعضها البعض ومع المقياس ككل كانت دالة إحصائيا عند (α =0.05)، وهي مؤشرات على ارتفاع الصدق الداخلي لمكونات المقياس.

٢. صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزي):

تم أخذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات محكاً للحكم على صدق مفرداته، فتم ترتيب الدرجات الكلية لاستجابات العينة الاستطلاعية (٣٠ طالبا) على المقياس ترتيباً تنازلياً، وأخذ أعلى وأدنى (٢٧%) من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى(٢٧%) الطلاب مرتفعي فاعلية الذات (٨ طلاب)، وتمثل مجموعة أدنى (٢٧%) من الدرجات الطلاب منخفضي فاعلية الذات (٨ طلاب)، وتم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات لمعرفة معاملات التميز بين الطلاب المرتفعين والطلاب المنخفضين، كما هو موضح في الجدول التالي:

Doi: 10.21608/jasep.2020.117890

جدول (٧)

مؤشرات صدق المقارنة الطرفية لمقياس فاعلية الذات

المحاور	أعلى (٢٧%)		أدنى (٢٧%)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المحور الأول: المبادأة في السلوك	2.594	0.046	1.771	0.344	6.328	0.000
المحور الثاني: الثقة بالذات	2.735	0.049	1.853	0.163	11.703	0.000
المحور الثالث: المثابرة في مواجهة العقبات	2.544	0.081	1.944	0.137	6.354	0.000
المقياس ككل	2.622	0.030	1.870	0.154	12.079	0.000

يتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات مجموعة الربع الأعلى ومتوسطات مجموعة الربع الأدنى في جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس.

٣. ثبات الاستقرار (ثبات إعادة التطبيق)

تم التحقق من ثبات الاستقرار من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) طالبا بعد فترة أسبوعين من التطبيق الأول ثم تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وهي مبينة في الجدول التالي:

جدول (٨)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لمقياس فاعلية الذات بين فترتي التطبيق كمؤشرات على ثبات الاستقرار

الرقم	المحاور	معامل ارتباط ثبات الاستقرار
1	المحور الأول: المبادأة في السلوك	(**).842
2	المحور الثاني: الثقة بالذات	(**).826
3	المحور الثالث: المثابرة في مواجهة العقبات	(**).844
	المقياس ككل	(**).896

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01).

يتضح من نتائج ثبات الاستقرار في الجدول السابق أن جميع مكونات مقياس فاعلية الذات ذات مؤشرات ثبات استقرار دالة إحصائياً، فقد كانت معاملات الارتباط بين فترتي التطبيق دالة إحصائيا عند (α =0.01).

٤. ثبات الاتساق الداخلي (التجانس)

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات من خلال معادلة كرونباخ ألفا من خلال تطبيقها على نتائج العينة الاستطلاعية مكونة من (٣٠) طالبا، والنتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول (٩)

قيم ثبات الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات

الرقم	المحاور	قيمة كرونباخ ألفا
1	المحور الأول: المبادأة في السلوك	0.85
2	المحور الثاني: الثقة بالذات	0.87
3	المحور الثالث: المثابرة في مواجهة العقبات	0.80
	المقياس ككل	0.92

يتبين من الجدول السابق أن قيم ثبات الاتساق الداخلي كانت للمقياس الكلي (0.92)، وللمحور الأول (0.85)، وللمحور الثاني (0.87)، وللمحور الثالث (0.80)، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

وقد تضمن المقياس في صورته النهائية (٤٩) عبارة موزعة إلى ثلاث محاور كما يلي:

- المحور الأول: المبادأة في السلوك. وتكون من (١٢) عبارة، وهي العبارات من (١-١٢).
- المحور الثاني: الثقة بالذات. وتكون من (١٧) عبارة، وهي العبارات من (١٣-٢٩).
- المحور الثالث: المثابرة في مواجهة العقبات. وتكون من (٢٠) عبارة، وهي العبارات من (٣٠-٤٩).

ثانيا: البرنامج الإرشادي .

قام الباحث ببناء البرنامج الإرشادي لتنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين. حيث تم تصميم مكونات البرنامج الإرشادي بالصورة الأولية من خلال الاطلاع على العديد من المصادر والمراجع والدراسات السابقة .

تعريف البرنامج الإرشادي الحالي :

يعرف البرنامج الإرشادي الحالي أنه مجموعة أطر تتضمن مجموعة من الخبرات والتعليمات المصممة بطريقة متكاملة ومتتابعة تخضع لمدة زمنية محددة وفقاً لتصميم وتخطيط هدف محدد بهدف تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من خلال الاستناد إلى نظريات علم النفس الإرشادي (نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي،

Doi: 10.21608/jasep.2020.117890

نظرية فاعلية الذات، النظرية السلوكية المعرفية)، حيث يتضمن البرنامج الإرشادي مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة العملية المختلفة والتي تقدم لعينة من طلاب المرحلة الثانوية في مملكة البحرين خلال فترة تنفيذ البرنامج الإرشادي والبالغة (٦) أسابيع يتم خلالها تنفيذ (١٢) جلسة إرشادية بواقع جلستين في كل أسبوع بهدف مساعدة طلاب المرحلة الثانوية في تنمية فاعلية الذات لديهم من خلال إكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على مشكلات فاعلية الذات لديهم.

أهداف البرنامج الإرشادي:

الهدف العام للبرنامج الإرشادي هو تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، وينبثق منه الأهداف الخاصة التالية:

– تحسين فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين بشكل يساعدهم على مواجهة المشكلات والتغلب عليها.

– تحقيق أعلى درجة ممكنة من التوافق والصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين.

– تزويد الطلاب بالاستراتيجيات والفنيات والمهارات التي تمكنهم من تطوير فاعلية الذات لديهم بشكل مستمر.

– تنمية مهارة المبادرة لدى الطلبة.

– تنمية مهارة إقناع الآخرين لدى الطلبة.

– تنمية الثقة في النفس وفي القدرات لدى الطلبة.

– تكوين تصور إيجابي عن الذات لدى الطلبة.

أهمية البرنامج الإرشادي :

يشمل البرنامج الإرشادي مجموعة من الفنيات والأساليب الإرشادية ، التي يمكن أن تساعد في تطوير فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، حيث تعتبر المرحلة الثانوية مرحلة فارقة في حياة كل طالب، إذ إنها تحدد مسار حياته بعدها، فهي تؤثر على سلوكه واتجاهاته وتسهم في رسم صورة مستقبله بصورة كبيرة بما تتركه من آثار على هذا المستقبل دراسيا ومهنيا. ويشكل البرنامج الإرشادي حقيبة إرشادية يتم الاستفادة منها في تفعيل حصص الإنجاز والإرشاد بما يفيد الطلاب ، ويسهم في تطوير قدراتهم في مجال فاعلية الذات، خاصة أن هذه الحصص غير مفعلة في الوقت الحالي ولا يستفيد منها الطالب.

النظريات التي استند إليها البرنامج :

استند الباحث إلى بعض نظريات علم النفس الإرشادي التي تتعلق بموضوع الدراسة وهي نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، ونظرية فاعلية الذات، والنظرية السلوكية المعرفية .

الخدمات التي يقدمها البرنامج:

يسعى البرنامج الإرشادي إلى تقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية للطلاب والتي تتضمن نوع البرامج المقدمة وذلك كما يلي:

- **الخدمات الإرشادية الوقائية:**

وتتمثل في تحصين طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين الملتحقين بالبرنامج الإرشادي نفسياً والعمل على وقايتهم من الأفكار والسلوكيات والمواقف التي تؤثر سلباً على فاعلية الذات لديهم، وذلك من خلال تدريبهم على ممارسة مجموعة من الفنيات والمهارات المعرفية والسلوكية والاجتماعية التي تدعم فاعلية الذات لديهم.

- **الخدمات الإرشادية النمائية :**

ويتمثل ذلك من خلال العمل على رفع درجة فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين الملتحقين بالبرنامج الإرشادي ، حيث إنها الخدمة الرئيسة في البرنامج .

- **الخدمات الإرشادية العلاجية :**

وذلك من خلال تغيير السلوكيات السلبية التي تؤثر سلبا على فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين الملتحقين بالبرنامج الإرشادي.

المستفيدون من البرنامج الإرشادي :

طلاب ثانوية المحرق للبنين شعبة الأدبي الذين أظهروا مستويات منخفضة في مقياس فاعلية الذات.

مكان عقد البرنامج الإرشادي :

تم تنفيذ البرنامج الإرشادي في مدرسة المحرق الثانوية للبنين في الغرفة الصفية لطلبة المجموعة التجريبية.

عدد جلسات البرنامج الإرشادي :

- يتكون البرنامج الإرشادي من (١٢) جلسة إرشادية.
- يستمر تطبيق البرنامج الإرشادي (٦) أسابيع.
- يتم تطبيق جلستين أسبوعيا.
- مدة الجلسة الإرشادية الواحدة هي ساعة (٦٠ دقيقة) مقسمة إلى: ٥ دقائق مقدمة، ٤٥ دقيقة للجلسة الإرشادية ، ١٠ دقائق للخاتمة ولتقويم الجلسة.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117890

نتائج الدراسة ومناقشتها :

نتائج السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات القبلي ؟

تم استخدام اختبار (مان وتني) للعينات المستقلة للإجابة على السؤال الأول وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين على مقياس فاعلية الذات القبلي، قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات القبلي

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ويلككسون	قيمة ز	مستوى الدلالة
المحور الأول: المبادأة في السلوك	تجريبية	22.18	443.50	166.50	376.50	-0.91	0.362
	ضابطة	18.83	376.50				
المحور الثاني: الثقة بالذات	تجريبية	22.80	456.00	154.00	364.00	-1.25	0.212
	ضابطة	18.20	364.00				
المحور الثالث: المثابرة في مواجهة العقبات	تجريبية	23.48	469.50	140.50	350.50	-1.62	0.106
	ضابطة	17.53	350.50				
الدرجة الكلية	تجريبية	23.45	469.00	141.00	351.00	-1.60	0.110
	ضابطة	17.55	351.00				

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات القبلي وذلك على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وعلى أبعاد المقياس الثلاثة (المبادأة في السلوك، الثقة بالذات، المثابرة في مواجهة العقبات)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى فاعلية الذات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات البعدي ؟

تم استخدام اختبار (مان وتني) للعينات المستقلة للإجابة على السؤال الثاني، وذلك بهدف التحقق من أثر البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات البعدي

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ويلككسون	قيمة ز	مستوى الدلالة
المحور الأول: المبادأة في السلوك	تجريبية	27.00	540.00	70.00	280.00	-3.53	0.000
	ضابطة	14.00	280.00				
المحور الثاني: الثقة بالذات	تجريبية	27.55	551.00	59.00	269.00	-3.82	0.000
	ضابطة	13.45	269.00				
المحور الثالث: المثابرة في مواجهة العقبات	تجريبية	27.05	541.00	69.00	279.00	-3.56	0.000
	ضابطة	13.95	279.00				
الدرجة الكلية	تجريبية	28.08	561.50	48.50	258.50	-4.10	0.000
	ضابطة	12.93	258.50				

يتبين من نتائج الجدول السابق ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات البعدي، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور المبادأة في السلوك البعدي، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات في مجال المبادأة في السلوك لدى طلاب المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور الثقة بالذات البعدي، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات في مجال الثقة بالذات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور المثابرة في مواجهة العقبات البعدي، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تشير إلى فاعلية

Doi: 10.21608/jasep.2020.117890

البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات في مجال المثابرة في مواجهة العقبات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات البعدي وأدائهم على مقياس فاعلية الذات القبلي ؟

تم استخدام اختبار (**ويلككسون**) للعينات المترابطة للإجابة على السؤال الثالث، وذلك بهدف التحقق من أثر البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات البعدي درجاتهم على مقياس فاعلية الذات القبلي

البعد	الاختبار	المتوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ز	مستوى الدلالة
المحور الأول: المبادأة في السلوك	الرتب الايجابية	4.90	24.50	-2.84	0.005
	الرتب السلبية	11.82	165.50		
المحور الثاني: الثقة بالذات	الرتب الايجابية	6.00	30.00	-2.62	0.009
	الرتب السلبية	11.43	160.00		
المحور الثالث: المثابرة في مواجهة العقبات	الرتب الايجابية	6.88	27.50	-2.73	0.006
	الرتب السلبية	10.83	162.50		
الدرجة الكلية	الرتب الايجابية	3.63	14.50	-3.24	0.001
	الرتب السلبية	11.70	175.50		

يتبين من نتائج الجدول السابق ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات البعدي ومتوسطات درجاتهم على مقياس فاعلية الذات القبلي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، وهذه النتيجة تشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على محور المبادأة في السلوك البعدي ومتوسطات درجاتهم على محور المبادأة في السلوك القبلي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، وهذه النتيجة تشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات في مجال المبادأة في السلوك لدى طلاب المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على محور الثقة بالذات البعدي ومتوسطات درجاتهم على محور الثقة بالذات

القبلي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، وهذه النتيجة تشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات في مجال الثقة بالذات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على محور المثابرة في مواجهة العقبات البعدي ومتوسطات درجاتهم على محور المثابرة في مواجهة العقبات القبلي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، وهذه النتيجة تشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات في مجال المثابرة في مواجهة العقبات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات البعدي وأدائهم على مقياس فاعلية الذات القبلي ؟

تم استخدام اختبار(**ويلككسون)** للعينات المترابطة للإجابة على السؤال الرابع، وذلك بهدف التحقق من أثر البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات البعدي درجاتهم على مقياس فاعلية الذات القبلي

البعد	الاختبار	المتوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ز	مستوى الدلالة
المحور الأول: المبادأة في السلوك	الرتب الايجابية	4.50	9.00	-0.847	0.397
	الرتب السلبية	3.80	19.00		
المحور الثاني: الثقة بالذات	الرتب الايجابية	4.00	4.00	-0.944	0.345
	الرتب السلبية	2.75	11.00		
المحور الثالث: المثابرة في مواجهة العقبات	الرتب الايجابية	5.50	11.00	-0.105	0.916
	الرتب السلبية	2.50	10.00		
الدرجة الكلية	الرتب الايجابية	5.50	11.00	-0.508	0.611
	الرتب السلبية	3.40	17.00		

يتبين من نتائج الجدول السابق ما يلي:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات البعدي ومتوسطات درجاتهم على مقياس فاعلية الذات القبلي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور المبادأة في السلوك البعدي ومتوسطات درجاتهم على محور المبادأة في السلوك القبلي.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117890

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور الثقة بالذات البعدي ومتوسطات درجاتهم على محور الثقة بالذات القبلي.
– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على محور المثابرة في مواجهة العقبات البعدي ومتوسطات درجاتهم على محور المثابرة في مواجهة العقبات القبلي.

مناقشة النتائج :

هدفت الدراسة إلى دراسة أثر برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين، وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالعمر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات أعمار التجريبية ، ومتوسطات أعمار المجموعة الضابطة، ممّا يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في متغير العمر قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج على الاختبار القبلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس فاعلية الذات القبلي وذلك على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وعلى أبعاد المقياس الثلاثة، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى فاعلية الذات قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية.

وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية تبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات البعدي، وعلى محاور المقياس: محور المبادأة في السلوك، ومحور الثقة بالذات، ومحور المثابرة في مواجهة العقبات وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وقد أكدت مقارنة الفروق بين أداء المجموعة التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي فاعلية البرنامج الإرشادي ، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات البعدي ، ومتوسطات درجاتهم على مقياس فاعلية الذات القبلي، وذلك على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات البعدي، وعلى محاور المقياس: محور المبادأة في السلوك، ومحور الثقة بالذات، ومحور المثابرة في مواجهة العقبات وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، وهذه النتيجة تؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير فاعلية البرنامج الإرشادي ، من عدة جوانب منها أن البرنامج الإرشادي خاطب حاجات الطلبة المتعلقة بفاعلية الذات، حيث أظهرت نتائج الاختبار القبلي تدني مستوى فاعلية الذات لديهم، وقد ظهر ذلك من خلال تفاعلهم الايجابي والفعّال مع البرنامج

الإرشادي ومع الأنشطة والفنيات التي كانت تقدم لهم ، كما كان يظهر الطلاب تعبيرات ايجابية تعبر عن الاستفادة الكبيرة من البرنامج من ضمنها أن البرنامج أظهر العديد من الخصائص التي يتمتعون بها والتي تزيد من قدراتهم على التفاعل والتعامل مع الآخرين، حتى أن العديد من الطلاب أبدوا برغبتهم في تغيير تخصصهم من التخصص الأدبي إلى التخصص العلمي فيما لو أتيحت لهم الفرصة مرة أخرى ، وأنهم سيواصلون تعليمهم بعد المرحلة الثانوية واستبعاد فكرة البحث عن العمل بعد التخرج ، حيث ركز البرنامج الإرشادي خلال جلساته بشكل كبير على تبصير أفراد المجموعة التجريبية بقدراتهم الفكرية والأكاديمية.

كما يمكن تفسير فاعلية البرنامج الإرشادي من الدور المهم الذي تقوم به فاعلية الذات في حياة الأفراد بشكل عام ، وفي حياة الطلاب المرحلة الثانوية بشكل خاص، حيث تعد فاعلية الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية لما لها من أثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، حيث تلعب فاعلية الذات دورًا رئيسياً في توجيه السلوك وتحديده، فالطالب عندما تكون لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكي ومواظب ومجتهد يميل إلى التصرف بناء على هذه الفكرة والعملية تبادلية حيث إن السلوك الذي يمارسه الفرد يؤثر في الطريقة والكيفية التي يدرك فيها ذاته (العلوان، ٢٠١٢).

تعتبر فاعلية الذات من أهم الاحتياجات السيكولوجية للفرد ولا سيما في المجال الأكاديمي، فهي تسهم في تغيير السلوك لمواجهة المشكلات والعقبات الأكاديمية (Shenk, 2006).

أما فيما يتعلق بالمرحلة الثانوية فهذه المرحلة تعتبر مرحلة فارقة في حياة كل طالب، إذ إنها تحدد مسار حياته بعدها، فهي تؤثر على سلوكه واتجاهاته وتسهم في رسم صورة مستقبله بصورة كبيرة بما تتركه من آثار على هذا المستقبل دراسيا ومهنيا.

ومن العوامل التي ساعدت في زيادة فاعلية البرنامج الإرشادي ، هو سعي البرنامج إلى تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية من خلال الاستناد إلى نظريات علم النفس الإرشادي كنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، ونظرية فاعلية الذات، والنظرية السلوكية المعرفية، حيث أثبتت مختلف الدراسات فاعلية هذه النظريات وما تحتوي من فنيات في تنمية فاعلية الذات لدى الأفراد ومن هذه الدراسات (Simon, et al., 2015; Kramarski & Michalsky, 2015; Hung & Grace, 2015; Akanbi & Ogundokun, 2006; Miriam, 2003; Wilke, 2003)

كما أن استخدام البرنامج الإرشادي مجموعة من الفنيات والأساليب الإرشادية المتنوعة والمختلفة ساعد في تطوير فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث ينطلق البرنامج الإرشادي الحالي من مجموعة فنيات من ضمنها فنية التعزيز البديل التي تستند إلى التعلم من نجاحات وأخطاء الآخرين، وفنية تخيل السلوك التي تقوم بتخيل المواقف التي تحدث في

الحياة اليومية خلال الجلسات الإرشادية ، وفنية الملاحظة الذاتية التي تقوم على ملاحظة الفرد لسلوكياته وتصرفاته ، وفنية الاستجابة الذاتية التي تستند إلى التقويم الذاتي لردود الأفعال من ناحية التركيز على ردود الأفعال التي تستثير الاستجابة وتجنب ردود الأفعال التي يترتب عليها العقاب ، وفنية الترميز اللفظي للأحداث والوقائع من خلال ملاحظة النموذج يقوم الشخص بالترميز اللفظي لما يفعله النموذج، وهذه الصيغ الرمزية يمكن ترديدها داخلياً، وفنية تنظيم وإدارة الذات، حيث يكون في هذه الفنية التركيز على تعليم الطلاب كيفية التحكم في بيئته عن طريق تغيير اختياراته الذاتية وتغيير إدراكه للبيئة.

كما أن فاعلية الذات تعتبر عنصرا مهما في نجاح الأفراد، وكذلك المستويات العالية منها تعتبر من السمات الإيجابية لدى الأفراد، فهي تعزز الكفاءة الشخصية والإنجاز لديهم، إضافة إلى أن فاعلية الذات في مرحلة الطفولة تعد معززا للنمو في العديد من الصفات، ولها آثار إيجابية على مجالات واسعة مثل الخيارات الوظيفية والطموحات المستقبلية (Casher et al., 2012) .

ومن العوامل الأخرى التي ساعدت في زيادة فاعلية البرنامج الإرشادي ، هو أن البرنامج يستند في العديد من الفنيات والأنشطة التي يستخدمها إلى تعلم أفراد المجموعة التجريبية من بعضهم البعض ، من خلال الأنشطة الجماعية التي كانت تقدم داخل جلسات البرنامج الإرشادي، وإلى تعلم أفراد المجموعة التجريبية من أفراد الأسرة والمجتمع من خلال الواجبات البيتية التي كانت تزود لهم.

وعند مقارنة نتائج الدراسة الحالية مج الدراسات السابقة نجد وجود تشابه بين نتائجها ونتائج غالبية هذه الدراسات، فقد توصلت دراسة الزواهرة (٢٠١٠) إلى فعالية برنامج استخدام التعلم التبادلي على دافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بالأردن. كما توصلت دراسة عشا وأبو عواد والشلبي وعبد (٢٠١٢) إلى أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي.

ومن الدراسات الأخرى التي توصلت إلى نتائج مشابهة لنتائج الدراسة الحالية دراسة أبو ازريق (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها أثر تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويف الأكاديمي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عيّنه من طلاب الصف العاشر. ودراسة طلافحة والحمران (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها أثر تطوير وحدة تعليمية وفقا لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي في تدريس مبحث الجغرافية على الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. كذلك دراسة وتبين من نتائج دراسة كاشير وآخرون (Casher et al., 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب ما قبل المدرسة. وتبين من نتائج دراسة (Kaveh, Golij, Nazari, Mazloom & Zadeh, 2014) أثر برنامج تدريبي في تنمية فاعلية الذات لدى عينة من الطالبات في شيراز بإيران. وتوصلت دراسة سيمون

وآخرون (Simon et al., 2015) إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على العلاج السلوكي المعرفي (CBT) في الإقلاع عن التدخين لدى المدخنين المراهقين استنادا إلى فاعلية الذات.
كما توصلت دراسة أويكاوا وساكاموتو (Oikawa & Sakamoto, 2014) إلى أثر برنامج نفسي تربوي قصير المدى في تحسين فاعلية الذات لدى الطلبة.
أما الدراسات التي خالفت نتيجة الدراسة الحالية فهي قليلة جدا وهي دراسة (Koo, 2012) التي أظهرت نتائجها أن البرنامج التعليمي المستند إلى الهواتف المحمولة لم يكن له أثر دال إحصائيا في تحسين فاعلية الذات وضبط النفس لدى طلاب المدارس.

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

– تطبيق البرنامج الإرشادي على عينات أخرى من الطلبة لما له من أهمية في تطوير فاعلية الذات لدى الطلبة.

– الاهتمام بتطوير فاعلية الذات لدى الطلبة منذ المرحلة الإعدادية لما له من دور كبير في مساعدة الطلبة على اختيار التخصص المناسب لهم في المرحلة الثانوية.

– ضرورة الاهتمام بالإرشاد النفسي التربوي من خلال وضع برامج إرشادية موجهة ومخططة تضم في ثناياها، القائمين على رعاية المراهقين بوجه عام، بداية من أولياء الأمور، ومروراً بالمعلمين، ووصولاً إلى الأخصائيين (النفسيين/الاجتماعيين)، وذلك للعمل على زيادة وعى أفراد هذه الشرائح جميعاً بطبيعة، وماهية، وخصائص هؤلاء الأفراد.

– الاهتمام بفاعلية الذات كسمة من سمات المتعلم ولاسيما المتعلمين في المرحلة الإعدادية والثانوية، استثمار وتفعيل مثل هذه السمات بالنسبة لتوافقهم الشخصي والأكاديمي.

المصادر والمراجع

أبو ازريق، محمد وجرادات، عبد الكريم. (٢٠١٣). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٩* (١)، ١٥-٢٧.

اسمندر، نرجس يوسف. (٢٠١٠). *فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتحسين فعالية الذات لدى عينة من الطلبة الموهوبين المعاقين في الجمهورية العربية السورية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

أمين، نادية عز الدين محمد. (٢٠١٢). *أثر برنامج إرشادي بأسلوب فاعلية الذات في خفض التكاسل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية.

جابر، جابر عبد الحميد. (١٩٨٦). *الشخصية: البناء، الدينميات، النمو، طرق البحث، التقويم*. القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر، جابر عبد الحميد. (١٩٩٠). *نظريات الشخصية*. القاهرة: دار النهضة العربية.
الجاسر، البندري عبد الرحمن محمد. (٢٠٠٨). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول- الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
حسن، أماني أحمد فتحي حامد. (٢٠١١). *فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تنمية فاعلية الذات عند المراهق الكفيف*. رسالة دكتوراه غيرة منشورة، جامعة الزقازيق.
حمدي، نزيه، وداود، نسيمة (٢٠٠٠). علاقة الفاعليّة الذاتيّة المدركة بالاكتئاب والتوتّر لدى طلبة كليّة العلوم التربويّة في الجامعة الأردنيّة، *مجلّة دراسات، العلوم التربويّة، ٢٧* (١)، ٤٤-٥٦.
الزبيدي، هيثم أحمد علي شهاب. (٢٠١١). *فاعلية الذات وعلاقته بإدارة الانفعالات لدى الموهوبين*. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، الموهبة والإبداع منعطفات هامة في حياة الشعوب، من ١٥ الى ١٦ تشرين الأول /أكتوبر ٢٠١١.
الزغبي، أمل عبد المحسن. (٢٠١٤). *فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في تنمية الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات معلمات التربية الخاصة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت
زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٢). *التوجيه والإرشاد النفسي*، ط٣. القاهرة: عالم الكتب.
الزواهرة، محمد خلف. (٢٠١٠). *فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي على دافعية الانجاز والكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بالأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم علم النفس التربوي.
الزيات ، فتحي مصطفى (٢٠٠١). *البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها*. في: سلسلة علم النفس المعرفي (٦) جـ٢ "مداخل ونماذج ونظريات" ، القاهرة ، دار النشر للجامعات ، ص ص ٤٩١ -٥٣٨ .
السقاف ، منال بنت محمد بن عمر. (٢٠٠٩). *الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى .
طلافحة، فراس، والحمران، محمد. (٢٠١٣). أثر تدريس وحدة تعليمية وفقا لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي على تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٧* (٦)، ١٢٣٣-١٢٦٦.

عايدي، أميرة فكرى محمد. (٢٠١٣). *فعالية برنامج إرشادي لتنمية مهارات إدارة الوقت في تحسين فاعلية الذات وأثرة على مستوي إدارة الضغوط لطلاب الجامعة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق.

عبد الله، هشام إبراهيم والعقاد، عصام عبد اللطيف عبد الهادي. (٢٠٠٩). *الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة علم الآداب والعلوم الإنسانية*، جامعة المنيا ٦٢(٢).

العجمي، فيصل محمد نهار مناحي. (٢٠١١). *أثر برنامج قائم على اللعب و التدريب التوكيدي في خفض التعرض للإساءة و تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأطفال المعاقين ذهنيا و المساء إليهم في دولة الكويت*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

عشا، انتصار خليل، وأبو عواد، فريال محمد، والشلبي، إلهام علي، وعبد، إيمان رسمي. (٢٠١٢). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. *مجلة جامعة دمشق، ٢٨* (١)، ٥١٩-٥٤٢.

العلوان، سالي طالب. (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ٣٣* ، ٢٢٤-٢٤٨.

اليوسف، رامي محمود. (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة و التحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١* (١)، ٣٢٧-٣٥٦.

Akanbi, S. Ogundokun M. (2006): Effectiveness Of Self-Efficacy Strategies As Methods Of Reducing Test Anxiety Of Student Nurses In Ogbomoso North Local Government Area, Oyo State, Nigeria. *African Journal of Cross-Cultural psychology and sport facilitation (AJCPSF), 8*, 18-26.

Bandura, A. (1977). Self Efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review 184, (2)* pp 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122-147.

Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy. *American Psychologist, 41*, 1389-1391.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117890

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, *25*(5), 729-735.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, *28*(2), 117-148.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy and health behaviour*. In A. Baum, S. Newman, J. Wienman, R. West, & C. McManus (Eds.), Cambridge handbook of psychology, health and medicine (pp. 160-162). Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management, 38* (1), 9-44.

Bledow, R. (2013). Demand-perception and self-motivation as opponent processes a response to Bandura and Vancouver. *Journal of Management*, *39*(1), 14-26.

Casher, G., Vanderveen, J. D., Cotter, R., Hawkins, K., Schab, A., Dykstra, S., & Frisella, A. (2012). *The Effects of a Nature-Based Intervention Program on the Early Development of Self-Efficacy in Preschool-Aged Children*. 11th Annual Celebration for Undergraduate Research and Creative Performance, the National Science Foundation, USA, 4-13-2012.

Diehl, A. & Pront, M. (2002). Effects of Posttraumatic Stress Disorder and Child Sexual Abuse on Self-Efficacy Development. *American Journal of Orthopsychiatry,72* (2), 262-266.

Hung, I., & Grace, C. (2015). *The mediating effect of self-awareness in the relations of self-compassion and training variables to therapist self-efficacy*(Doctoral dissertation, State University of New York at Albany).

Kaveh, M. H., Golij, M., Nazari, M., Mazloom, Z., & Zadeh, A. R. (2014). Effects of an osteoporosis prevention training program on physical activity-related stages of change and self-efficacy among university students, Shiraz, Iran: a Randomized Clinical Trial. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, *2*(4), 158-167.

Kim, A., & Park, I. Y. (2000). Hierarchical Structure of Self-Efficacy in Terms of Generality Levels and Its Relations to Academic Performance: General, Academic, Domain-Specific, and Subject-Specific Self-Efficacy. *ERIC Number: ED446119*.

Koo, H. Y. (2012). Effects of a cell phone use education program on knowledge, attitude, self-efficacy, and self-control of cell phone use in elementary school students. *Journal of Korean Academy of Child Health Nursing*, *18*(3), 109-118.

Kramarski, B., & Michalsky, T. (2015). Effect of a TPCK-SRL Model on Teachers' Pedagogical Beliefs, Self-Efficacy, and Technology-Based Lesson Design. In *Technological Pedagogical Content Knowledge* (pp. 89-112). Springer US.

Lyons-Wagner, E. C. (2010). *The effects of a self-regulation learning-strategies instructional program on middle-school students' use of learning strategies and study tools, self-efficacy, and history test performance*. Dissertation, University of San Francisco.

Miriam, A. (2003). Promoting The Will and Skill of Student At Academic Risk: An Evaluation of An Instructional Design Geared to Foster Achievement. Self – Efficacy And Motivation. *Journal of Instructional Psychology*, *30* (1), 28-41.

Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Adelson, J. L. (2011). Self-efficacy, intrinsic motivation, and academic outcomes among Latino middle school students participating in an after-school program. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 34(1), 118-136.

Oikawa, M., & Sakamoto, S. (2014). Effects of a short psycho-educational program on self-efficacy in undergraduates. *Personality and Individual Differences*, *60*, S56.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, *10*(149), 1-49.

Shenk, T. (2006). *Academic self-efficacy and college achievement: Similarities and differences as a function of family educational background and age*. State University of New York at Buffalo

Shengqiang, L., Huan, L., Guohua, G., & Hongling, Y. (2011). Influences of Program-based Teaching Methods on Improving the Self-efficacy of University Students′ Engineering Practice [J]. *Research in Higher Education of Engineering*, *3*, 004.

Simon, P., Connell, C., Kong, G., Morean, M. E., Cavallo, D. A., Camenga, D., & Krishnan-Sarin, S. (2015). Self-efficacy mediates treatment outcome in a smoking cessation program for adolescent smokers. *Drug & Alcohol Dependence*, *146*, 34-35.

Sondgerath, T., & Snyder, L. J. U. (2013). Self-Efficacy as a Predictor of Academic Performance among Students in an Entry-Level Crop Science Course. *NACTA Journal*, *57*(1), 55-61.

Wilke, R. (2003). The Effect of Active Learning on Student Characteristics in a Human Physiology Course for None Majors. *Advances in Physiology Education. 27*, 207-223.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 82-91.

Zimmerman, B., Cleary, T (2006). *Adolescents' Development of Personal Agency*. In Pajares، F.and Urdan, T.(Eds), Self –Efficacy Beliefs of Adolescents. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

تحليل محتوى مقرر التفسير للمرحلة الثانوية في ضوء القيم

Analyzing the content of the interpretation course for the secondary stage in light of the values

إعداد

يحيى بن سعد الزهراني

باحث ماجستير- جامعة جدة

د. سهاد بنت عبدالله إبراهيم بني عطا

استاذ مساعد كلية التربية جامعة جدة

Doi: 10.21608/jasep.2020.117891

استلام البحث : ٢٢ /٨ /٢٠٢٠ قبول النشر: ٢ / ٩ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على القيم التربوية لآيات مقرر التفسير (٣) في المرحلة الثانوية ، والتعرف على مدى تناول مقرر التفسير (٣) في المرحلة الثانوية للقيم التربوية. وقد اعتمد المنهج الوصفي التحليلي، بعد وضع قائمة بأهم القيم المضمنة في الآيات في مقرر التفسير (٣) في المرحلة الثانوية، قام الباحث بتحليل محتوى المقرر في ضوء قائمة بالقيم الثانوية في الآيات ، المجتمع هنا هو ذات العينة وهو مقرر التفسير (٣) للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. واستخدم البحث بطاقة تحليل محتوى بعد تحديد القيم التي سيقيم الكتاب على ضوئها. وأكدت النتائج أن قائمة قيم تربوية لآيات مقرر التفسير (٣) في المرحلة الثانوية وتقسيمها إلى إيجابية وسلبية. وبيان أن المقرر قد تناول القيم المذكورة وركز على القيم الإيجابية أكثر من القيم السلبية وإن كان أيضًا تناول القيم السلبية بشكل جيد.

Abstract:

The aim of the research is to identify the educational values of the verses of the Interpretation course (3) in the secondary stage, and to identify the extent to which the interpretation course (3) at the secondary stage deals with educational values. The analytical descriptive approach was adopted, after developing a list of the most important values included in the verses in the interpretation course (3) in the secondary stage, the researcher analyzed the content of the course in light of a list of secondary values in the verses, the

Doi: 10.21608/jasep.2020.117891

community here is the same sample and it is the interpretation course (3) for the secondary stage in KSA. The research used a content analysis card after determining the values that the book will evaluate on. The results confirmed that a list of educational values of the verses of the Interpretation Course (3) in the secondary stage, and their division into positive and negative. And a statement that the course has dealt with the mentioned values and focused on the positive values more than the negative ones, although it also addresses the negative values well.

مقدمة :

إن للقيم التربوية دور بارز في تحديد معالم الشخصية السوية، كما أنها عامل مهم ومؤثر في سلوك الفرد وفي مقدرته على التكيف مع البيئة، فهي تساعده على تحديد أهدافه والسعي الجاد للوصول إليها، وهي أيضًا عاملٌ مهمٌ في ترابط أفراد المجتمع وتوحيد وجهتهم، كما أنها تسمو بالفرد فوق الماديات الحسية من الحياة الحيوانية إلى الحياة الإنسانية الراقية بكل ما فيها من قيم ومبادئ ومعايير ومشاركة وجدانية، وتساعد على التواصل بين الأفراد؛ حيث إنها إحدى وسائل الاتصال التي تجمعهم على هدف واحد وقيمة واحدة، فضلًا عن كونها باعثة للفرد على العمل ودافعة إليه (شرف،٢٠٠٨).

والمرحلة الثانوية مرحلة حساسة ومهمة تربويا، فهي تشهد استمرار نمو بدايات مرحلة البلوغ وتشكل الوعي بشكل مختلف عن مرحلة الطفولة، وهي بناء مهم يبنى عليه ما بعده. ومن مراحل التعليم العام هي أكثر مرحلة يملك فيها الطالب القدرة على الإدراك للمعاني والقيم الأعمق، إذ يستمر تكوينه بالنضج والنمو ويبدأ مرحلة أكثر تفاعلاً في الإنصات للمعاني والرؤى؛ لذا من المهم أن يكون هناك إلحاح على ترسيخ المعاني القيمية في نفسه وعقله، والحديث عنها بالمستوى اللائق بأهميتها وخطورة دورها وأثرها. فالطالب في المرحلة الثانوية يعيش صراع القيم بين ما تعلمه في الطفولة وبين ما يجده من ممارسات حوله تناقض القيم وتصادمها، وهذا يودي به إلى الشتات وضعف القدرة على التمييز الواجب(با وزير،٢٠١٠).

لذا ينبغي أن يكون محتوى المقرر مرآة وافية لهذه المعاني، فالمقرر الدراسي وعاء ومحتوى القيم والمفاهيم والأفكار، فمن خلاله تتحقق الأهداف التربوية، وهو المفتاح الأساس للتطوير، والوعاء الذي يسعى المعلم إكساب ما يتضمنه من مهارات وخبرات وقيم لتلاميذه. (حجو،٢٠١٠). ومهما تحدثنا عن أهمية المعلم وباقي عناصر المنهج فإن أهمية المقرر ودوره لا يمكن التقليل منها. ويبقى الكتاب المرجع الأساسي للطالب الذي يرسخ لديه المعاني والمعارف والرؤى (مراشدة،٢٠٠٧).

والتفسير بحكم ارتباطه بالقرآن؛ فهو أولى العلوم والمقررات القادرة على طرح القيم وبيانها. وخاصة في المرحلة الثانوية حيث يكون الطالب أكثر قدرة على فهم المعاني الأعمق. إن الاكتفاء بالتفسير المباشر الأولي هو اختزال لمعالم القرآن وبواطنه الكبرى، فالقرآن جاء يرسم بناء هندسياً عالي الإتقان، تنتظم معالمه في إبداع بناء الإنسان المسلم وبناء روحه وفكره ونظرته ووعيه؛ لذا من المهم جداً العبور من ظواهر النصوص المباشرة إلى القبض على أهداف القرآن الكبرى وخارطته الاستراتيجية في التعامل مع هذا الإنسان وتربيته والنهوض به بواقعية ورحمة وصبر وصدق وحياة نحو المدارج والرتب العليا.

إن القرآن هو الأصل الأصيل وهو الأساس الحقيقي للتربية والصناعة الربانية، ولذا فلا بد من تدبر طريقته وأسلوبه ومقاصده ومعالمه في تناول مسيرة الإنسان ورحلته الإيمانية والتربوية. وللقرآن علوم، وعلم التفسير أعلاها شأناً، وأقواها برهاناً، وأوثقها بنياناً، وأوضحها تبياناً، فإنه مأخذها وأساسها، وإليه يستند اقتناصها واقتباسها، بل هو كما وصف به، رأسها ورئيسها، كيف لا؟ وموضوعه الكتاب المجيد، كلية الشريعة، وعمدة الملة، وينبوع الحكمة، وآية الرسالة، ونور الأبصار والبصائر(القاسمي،١٧،٢٠٠٣).

ورغم قلة الدراسات في التفسير من الناحية القيمية إلا أن هناك دراسات عدة تمحورت حول القيم بشكل عام أو من خلال مقررات التربية الإسلامية، فهناك دراسة (الآغا،٢٠١٧) التي بحثت في تحليل محتوى تفسير القرآن للمرحلة الثانوية، ودراسة (عاشور،٢٠١٣) التي وضحت معايير اختيار الآيات القرآنية المقررة في المرحلة الثانوية في ضوء الأهداف العامة للتربية الإسلامية، ودراسة (الأسطل،٢٠٠٧) التي بحثت في القيم التربوية المتضمنة في آيات النداء القرآني للمؤمنين وسبل توظيفها. كل هذه الدراسات وغيرها تؤشر على المعنى البليغ للقيم ودورها في المقرر. كما أن هناك مؤتمرات عدة أكدت في محاورها وتوصياتها على العناية بالقيم وأهمية العمل على تأصيلها والعناية بدراسة كل ما من شأنه إبرازها وزرعها في الأجيال المعاصرة كما في "مؤتمر القيم الأخلاقية تواصل إنساني وحوار حضاري" التابع لكرسي الأمير نايف والمنعقد في جامعة الملك عبدالعزيز في نوفمبر٢٠١٣ والذي أوصى بالعناية برسالة المعلم والمؤسسات التعليمية في نقل القيم وأوصى بضرورة تعزيز وحماية ونقل القيم للأجيال الصاعدة ومؤتمر "البرامج التعليمية المستندة على القيم ودورها في بناء الشخصية" الذي نظمته جامعية كيرالا في الهند في نوفمبر٢٠١٩ والذي تحدث عن ممارسات نقل القيم وتأثير القيم، ودور المعلم، والتعليم القائم على القيم. وغيرها من المؤتمرات. كما أكدت رؤية ٢٠٣٠ على تعزيز القيم الإسلامية وقيم العدالة والشفافية والمثابرة.

أدبيات البحث :

تعد القيم من الموضوعات المهمة في المجالات العلمية بصفة عامة، وتزداد أهميتها في المجال التربوي بصفة خاصة؛ حيث تتصل اتصالًا مباشرًا بالأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، كما أنها تسهم بدور فعال في توجيه السلوك الإنساني.

ودراسة القيم أمر ضروري ولازم على المستوى الفردي والجماعي، فعلى المستوى الفردي يحتاج الفرد إلى نسق من القيم في تعامله مع الأشخاص والمواقف والأشياء، وفي حالة عدم وجود ذلك النسق فإن الفرد يتعرض للاغتراب والاضطراب الداخلي، وإذا كانت القيم أمرًا ضروريًا للفرد فإنها أمر ضروري ولازم للمجتمع؛ فالمجتمع في حاجة إلى نسق من القيم والمعايير يتفق عليه أفراده، فإذا غابت تلك القيم أو تضاربت فإنه سرعان ما يحدث ما يسمى بالصراع القيمي ومن ثم انهيار وتفكك المجتمع.

وإذا كانت القيم التربوية قد نالت الاهتمام قديمًا فإنها اليوم أشد احتياجًا لهذا الاهتمام وهذه الدراسة العلمية؛ وذلك نتيجة لطغيان المادة، ولما أحدثته الثورة العلمية التكنولوجية من إعادة تشكيل الكثير من المعارف والمفاهيم عن الحياة، الأمر الذى أدى إلى التذبذب وعدم الاستقرار في القيم الموروثة والمكتسبة على السواء، وعدم مقدرة الكثير من الأفراد على التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ (القاضي وخليل،١٩٩٠).

القيم من المنظور التربوي:

يعرفها بعضهم بأنها: "مجموعة المبادئ والقواعد والمثل العليا التي يؤمن بها الناس، ويتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزانًا يزنون به أعمالهم، ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية" (طهطاوي،٤٣، ٢٠١٦).

ومن خلال التعريفات السابقة للقيم من المنظور التربوي يتضح أنها تعكس ما يلي:

- أن القيم معايير وأحكام تتكون نتيجة للخبرات والمواقف الذاتية.
- ضرورة الالتزام بنسق من القيم، ومخالفة ذلك النسق يعد خروجًا عن إطار الجماعة.
- تمثل القيمة موضوعًا مرغوبًا لدى معتنقيها.
- تتضمن القيمة فكرة المعيارية حيث يمكن الحكم في ضوئها.

القيم من المنظور الإسلامي:

يعرف البعض القيم من المنظور الإسلامي بأنها: "مجموعة المعايير والفضائل التي جاء بها الإسلام باعتبارها منهجًا ربانيًا لتربية الإنسان، وتحقيق سيادته على الأرض، وقد آمن بها عن اقتناع واختيار، وأصبحت محل اعتزاز من جانبه، وصارت بذلك موجهات لسلوكه، ومرجعًا لأحكامه في كل ما يصدر عنه من أقوال وأفعال تنظم علاقته بالله، وبالكون، وبالمجتمع، وبالإنسانية جمعاء" (بكرة،٣٠، ١٩٨٥).

ويعرفها البعض الآخر بأنها: "المعتقدات والأحكام التي مصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية، والتي يتمثلها الإنسان ويلتزم بها، وتتحدد في ضوئها علاقته بربه واتجاهه نحو

حياته الآخرة، كما يتحدد موقفه من بيئته الإنسانية والمادية، وبتعبير آخر اتجاهه نحو الحياة الدنيا، فهي معايير يتقبلها ويلتزم بها المجتمع المسلم وأعضاؤه من الأفراد المسلمين، ومن ثم تشكل وجدانهم وتوجه سلوكهم على مدى حياتهم لتحقيق أهداف لها جاذبية يؤمنون بها" (موسى،١٩٩٩، ٢٠١٧).

مصادر القيم التربوية في الإسلام:

يعد البحث في مصادر القيم التربوية هو البحث عن حقيقة تلك القيم، فإذا أريد البحث في حقيقة أمر ما فلا بد من الرجوع إلى مصدر وأساس ذلك الأمر، ومن ثم فالبحث عن مصدر القيم التربوية من الأهمية بمكان "إذ إنه في غيبة مصادر محددة للقيم والأخلاق يفقد السلوك الإنساني مغزاه وطبيعته ومبررات تأويله وأحكامه، ويكون له عند هذا المستوى طبيعة اجتماعية هي أقرب إلى مفهوم القيم والأخلاق، مع الوضع في الاعتبار أننا في مجتمعنا العربي نحتكم إلى مصادر معينة نستقي منها أحكامنا القيمية ومبادئنا الأخلاقية، وفي ضوئها تستقيم إنسانية الإنسان وتتحقق أخلاقية الغايات" (الجارحي،٣٤، ٢٠٠٧).

ويمكن تناول بعض مصادر القيم التربوية في الإسلام في التالي:

١. القرآن الكريم:

يمثل القرآن الكريم المصدر الأول والأساس للقيم التربوية، إذ إن الله عز وجل تكفل بحفظ آياته حفاظًا على مدلولاته مصونة من تلاعب مصالح العباد وأهوائهم بالتأويل والغلو والتحريف قال تعالى: ﴿ إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ. فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ. ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا بَيَانَهُ﴾ (سورة القيامة)، والقرآن الكريم يحتوي على النسق القيمي الإسلامي بتفصيلاته وتفريعاته المتعددة، وهو الدستور الذي يجب أن نستند إليه في اشتقاق القيم، فكل آية ضمت أو نصت على أمر ما تضمنته يعد قيمة موجبة، وكل آية نصت على نهي ما فإن ما تضمنته يعد قيمة سالبة تدعو إلى التزام قيمة موجبة (أبو العينين،٦٣، ٢٠٠٦).

ويعد القرآن الكريم "دستورًا ربانيًا يهدي العالمين إلى خيرى الدنيا والآخرة، وهو كتاب الله أنزله على سيد المرسلين بلسان عربي مبين، ليخرجهم من الظلمات إلى النور، فهو منهج حياة متكامل يوجد فيه ما يحتاج إليه كل إنسان" (رياض،٤١، ٢٠١٤)

والقيم في القرآن الكريم على ثلاثة أنواع وهي (العيسى،٩٧، ٢٠٠٩):

أ- قيم اعتقادية: وهي قيم الإيمان والتي تتعلق بما يجب على المكلف اعتقاده في الله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره.

ب- قيم خلقية: وهي قيم السلوك، والتي تتعلق بما يجب على المكلف أن يتحلى به من الفضائل، وما يتخلى عنه من الرذائل.

ج- قيم عملية: وتتعلق بما يصدر عن المكلف من أعمال وأقوال وتصرفات، وهي نوعان: العبادات، المعاملات.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117891

٢. السنة النبوية:

تأتي السنة النبوية المطهرة عقب القرآن الكريم لتكون المصدر الثاني من مصادر القيم التربوية في الإسلام، والسنة هي كل ما أُثِرَ عن النبي (ﷺ) "من أقواله وأفعاله وتقريراته، وصفاته التربوية والتربوية، وسائر أخباره سواء كان ذلك قبل البعثة أم بعدها" (نوح،١٠،١٩٨٠).

وقد أمرنا الله عز وجل بطاعة نبيه (ﷺ) لأنه لا ينطق عن الهوى، فطاعته من طاعة الله عز وجل كما قال تعالى: ﴿ مَّن يُطِعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ وَمَن تَوَلَّىٰ فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظًا﴾ (سورة النساء)، وقال تعالى: ﴿ وَما آتاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَما نَهاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقابِ﴾ (سورة الحشر).

لذا كانت مدارسة سنة النبي(ﷺ) وأخذ العبرة والعظة منها على المسلمين أمرًا واجبًا، فالنبي(ﷺ) لهم قدوة، يستنبطون من سنته القيم الفاضلة، ويغرسونها في أبنائهم كي ينعموا بالأمن والسعادة والرفاهية.

٣. الإجماع:

وهو المصدر الثالث من مصادر القيم التربوية، ويقصد به: "اتفاق جميع المجتهدين من علماء المسلمين في عصر من العصور بعد وفاة النبي (ﷺ) على حكم شرعي في واقعة من الوقائع" (أبو زهرة،١٨٥،١٩٥٨).

ومن ثم فإذا ثبت الإجماع حول واقعة بذاتها، فإنها تندرج ضمن السلم القيمي للمجتمع المسلم، وعلى الأفراد والجماعة الالتزام بها لقوله تعالى: ﴿وَمَن يُشَاقِقِ الرَّسُولَ مِن بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُ الْهُدَىٰ وَيَتَّبِعْ غَيْرَ سَبِيلِ الْمُؤْمِنِينَ نُوَلِّهِ مَا تَوَلَّىٰ وَنُصْلِهِ جَهَنَّمَ وَسَاءَتْ مَصِيرًا﴾ (سورة النساء)، وقوله(ﷺ): **"لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق لا يضرهم من خذلهم حتى يأتيهم أمر الله وهم ظاهرون"**، "فإذا كانت عصبة الحق لا تزال باقية في العالم الإسلامي، فإن فكرة الاتفاق الإجماعي على الضلالة سوف تكون إذن مستبعدة، على أنها أمر محال من الوجهة العملية في العالم الإسلامي" وما ذلك إلا لأن اجتماع المجتهدين من علماء الأمة لا يجتمع إلا على ما فيه صلاح الفرد وصلاح المجتمع، ويحقق المصلحة الشرعية.

٤. القياس:

القياس مصدر من مصادر القيم التربوية في الإسلام، ويعرف بأنه: "إثبات حكم معلوم في معلوم آخر لاشتراكهما في علة الحكم عند المثبت" (البخاري،٢٠٠٢م،ح ر ٧٣١١،ص١٨٠٦)

وعليه فإذا دل نص من النصوص على الحكم في واقعة أخلاقية ما، وأمكن معرفة هذا الحكم بطريق من الطرق المقبولة، ثم وجدت واقعة أخرى لا نص فيها، وتشترك مع الواقعة المنصوص على حكمها في علة الحكم، فإن الواقعة غير المنصوص عليها تُمنح الحكم نفسه،

ومن ثم يُعتبر هذا الحكم قيمة من القيم التي تحدد سلوك الفرد والجماعة، وعلى الأفراد والجماعات في المجتمع المسلم الالتزام بها.

٥. المصلحة المرسلة:

والمصلحة المرسلة "هي التي لم يشرع الشارع حكمًا لتحقيقها، ولم يدل دليل شرعي على اعتبارها أو إلغائها، ومعنى مرسلة أي مطلقة، وسميت بذلك لأنها لم تعتبر بدليل اعتبار ولم تلغ بدليل إلغاء، فهي من الأمور المسكوت عنها، وليس لها نظير منصوص على حكمه حتى نقيسها عليه، وفيها وصف مناسب لتشريع حكم معين من شأنه أن يحقق منفعة أو يدفع مفسدة، بشرط أن لا تتعارض مع مبادئ الشريعة وأصولها وأحكامها القطعية، وأن تكون من جنس ما قصد الشارع لتحقيقه" (أبو زهرة،٩٠،١٩٥٨).

العرف:

العرف هو "ما اعتاده الناس من معاملات واستقامت عليه أمورهم، وهذا يعد أصلًا من أصول الفقه"(ابو زهرة،٢٥٥،١٩٥٨)، وبالتالي فهو مصدر مهم من مصادر القيم التربوية في الإسلام لقول الرسول(ﷺ): **"ما رآه المسلمون حسنًا فهو حسن"** (أحمد بن حنبل،ج١،ح ر٣٦٠٠،ص٣٧٩) ، ويشترط لاعتبار العرف مصدرًا من مصادر القيم التربوية: ألا يكون مخالفًا لنص صريح، وأن يكون شائعًا بين أهله، وألا يوجد قول أو عمل يفيد عكس مضمونه.

مقرر تفسير القرآن الكريم:

القرآن الكريم دستور خالد؛ فهو أعظم الكتب السماوية التي أنزلها الله سبحانه وتعالى على أفضل البشرية محمد (ﷺ)، ليخرج الناس من ظلمات الشرك إلى نور الإيمان، قال تعالى: ﴿ يا أَهْلَ الْكِتابِ قَدْ جاءَكُمْ رَسُولُنا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيرًا مِمَّا كُنْتُمْ تُخْفُونَ مِنَ الْكِتابِ وَيَعْفُوا عَنْ كَثِيرٍ قَدْ جاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتابٌ مُبِينٌ ﴾ **(المائدة)**، فهو أفضل العلوم وأشرفها كما قال (ابن الجوزي،ج٣،١٩٨٤،١): "لما كان القرآن العزيز أشرف العلوم، كان الفهم لمعانيه أوفى الفهوم؛ لأن شرف العلم بشرف المعلوم".

الحاجة إلى علم التفسير:

تفسير القرآن الكريم من أهم العلوم التي يجب على الأمة الإسلامية تعلمها؛ فقد أوجب سبحانه وتعالى على الأمة فهم القرآن، وتدبر معانيه، قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ ۚ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ **(٨٢/ النساء)**، وقال تعالى: ﴿ كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ **(٢٩/ ص)**، وقال تعالى: ﴿**أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا** ﴾ **(٢٤/ محمد)**، وتدبر القرآن بدون فهم معانيه غير ممكن، وفهم معانيه إنما يكون بمعرفة تفسيره، فالتفسير هو مفتاح هذه الكنوز والذخائر التي احتواها الكتاب العزيز النازل لإصلاح البشر وإنقاذ الناس، وإعزاز العالم، وبدون التفسير لا يمكن الوصول إلى كنه هذه الكنوز والذخائر مهما بلغ الناس في ترديد ألفاظ القرآن؛ وكيف لا يُتدبر كتاب الله وهو: كلام الله، وخاتمة رسالاته، والمهيمن على جميع ما أُنزل إلى العباد من كتب،

Doi: 10.21608/jasep.2020.117891

والمعجزة الكبرى للإسلام، ولنبي الإسلام(ﷺ)، والمحيط بعلم الأولين والآخرين، والشافي لأدواء المؤمنين، والوافي بجميع حاجات البشر، وما يحقق سعادتهم دنيا ودين. (السعيد،١٧،١٩٩٢؛ والأندلسي،١٣،١٩٩٣؛ والزرقاني،١٠،٢٠٠١؛وأبو شهبة،٢٨،١٤٠٨)

والقرآن نزل بلسان عربيّ مبين في زمن أفصح العرب، وكانوا يعلمون ظواهرَه وأحكامه، أما دقائق باطنه، فإنما كان يظهر لهم بعد البحث والنظر، مع سؤالهم النبي (ﷺ) في الأكثر، والأمثلة على ذلك كثيرة نذكر منها:

- **سؤالهم النبي (ﷺ) لما نزل قول الله تعالى:** ﴿ الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَٰئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ ﴾ **(٨٢/ الأنعام)، فقالوا: وأينا لم يظلم نفسه، ففسّره النبي (ﷺ) بالشرك، واستدل بقول الله تعالى:** ﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ ۖ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾ [(١)] **(١٣/ لقمان).**

- **لما قال النبي (ﷺ): "من حُوسِب يوم القيامة عُذّب" فسألته عائشة رضي الله عنها عن الحساب اليسير، كما في قول الله تعالى:** ﴿فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا (٨) وَيَنْقَلِبُ إِلَىٰ أَهْلِهِ مَسْرُورًا ﴾ **(٨-٩/ الانشقاق) فقال (ﷺ): ذلك العرض"** [(٢)].

ولم ينقل إلينا عنهم تفسير القرآن وتأويله بجملته، فنحن نحتاج إلى ما كانوا يحتاجون إليه وزيادة على ما لم يكونوا محتاجين إليه من أحكام الظواهر؛ لقصورنا عن مدارك أحكام اللغة بغير تعلم، فنحن أشد الناس احتياجاً إلى التفسير. (الزركشي،٢٣،٢٠٠٦)

وقال الخُوَيِّيّ "فتفسير القرآن على وجه القطع لا يعلم إلاّ بأن يسمع من الرسول(ﷺ)؛ وذلك متعذر إلاّ في آيات قلائل، فالعلم بالمراد يستنبط بأمارات ودلائل، والحكمة فيه أن الله تعالى أراد أن يتفكر عباده في كتابه، فلم يأمر نبيه بالتنصيص على المراد من جميع آياته". (السيوطي،٤٥٢،٢٠٠٦)

دور مناهج التفسير في تعزيز القيم التربوية:

يعتبر الكتاب المدرسي ذا أهمية بالغة في العملية التعليمية، ويتوقف على جودته العلمية ومنهجيته نجاح العملية التعليمية أو فشلها؛ لذلك "ينبغي أن يصمم الكتاب بعناية من حيث اختيار مكوناته وتنظيم خبراته التعليمية وإنتاجه شكلا ومضمونا بما يلائم الأسس المعرفية والنفسية والتربوية والتقنية ليكون أداة فاعلة تيسر على الدارسين عملية التعلم، وتسهم في

---

(١)- **أخرجه البخاري،** ٢٠١٠، ٥٧٩، حديث رقم ٤٧٧٦، كتاب التفسير، باب لا تشرك بالله إن الشرك لظلم عظيم؛ **ومسلم،** ٢٠١٠، ٣٩، حديث رقم ١٢٤، كتاب الإيمان، باب صدق الإيمان وإخلاصه.

(٢)- **أخرجه البخاري،** ٢٠١٠، ٦٠٦، حديث رقم ٤٩٣٩، كتاب التفسير، باب فسوف يحاسب حساباً يسيراً؛ **ومسلم،** ٢٠١٠، ٦٦٩، حديث رقم ٢٨٧٦، كتاب الجنة وصفة نعيمها وأهلها، باب إثبات الحساب..

تحقيق الأهداف التربوية الموجهة لبناء الإنسان المتكيف مع المستجدات، والذي يقوم بدور اجتماعي متميز.

كما أن الإسلام نظر إلى الفرد نظرة شمولية تتسم بالموازنة بين حاجاته وبموضوعية تراعي اهتماماته وميوله وغرائزه ، بحيث لا يغفل جانبا ولا يعلي جانبا على آخر. لهذا يجب أن يقوم منهج التفسير على معايير تساعد على رعاية خصائص الفرد والنهوض به، وقد جاءت مراعاة هذه الجوانب في دراسة عن القيم التربوية في تدريس التفسير (المالكي،٢٠٠٩،١٤١ - ١٤٣) منها:

- أن التربية الإسلامية اتسمت في نظرتها إلى الإنسان (المراهق) بالشمول والتوازن والواقعية فقد نظرت إليه ككل متكامل له روح وجسد وعقل وغرائز وميول .
- تضم مناهج التفسير القيم الروحية المرتبطة بتقوية العلاقة بين العبد وربه، وتربية نفسه وتزكيتها وتطهيرها.
- ترعى مناهج التفسير العقل وتوجب المحافظة عليه كما تدعو إلى تنميته بالتفكير والتأمل في بديع صنع الله ، وتفجير طاقات الإبداع ، والسعي إلى اكتساب طرق التعلم الذاتي ، وتعلم مهارات الاطلاع والحوار.
- أن مناهج التفسير ترعى الجانب الاجتماعي للمراهق من خلال القيم الاجتماعية التي يجب أن يكتسبها كالمواطنة الصالحة ، التعاون ، التنافس والمحافظة على الممتلكات العامة وغير ذلك من القيم.
- كما تهتم مناهج التفسير بالقيم المرتبطة بالعناية بالجسم ، وسلامة الجسد، والسعي إلى اكتساب جميع أسباب القوة الجسدية ليقوم المسلم بواجبه الذي فرضه الله عليه خير القيام .

ومن هنا كانت مناهج التفسير من المواد الدراسية التي اكتسبت أهمية كبيرة في قدرتها على إكساب الطلاب جميع أنواع القيم الكفيلة بإعدادهم لحياة سعيدة ، فهي مادة تعد من أخصب الميادين التربوية التي تتم فيها التربية الحقيقية لما لها من طبيعة خاصة تختلف عن غيرها من المواد الدراسية ففيها إلمام بجوانب الدين والدنيا والتي يحتاجها المسلم .

الدراسات السابقة

دراسة الآغا (٢٠١٧) وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى تفسير القرآن لكريم للمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف التعليمية المخصصة لها، وتحديد مدى اكتساب الطلبة لها. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب تحليل المحتوى حيث أعدت الباحثة بطاقة لتحليل محتوى تفسير القرآن الكريم للمرحلة الثانوية كما صممت ثلاث اختبارات في محتوى تفسير القرآن الكريم. تكونت عينة الدراسة من محتوى تفسير القرآن الكريم في جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية وعددها (٣) وتضمنت عينة الدراسة أيضا (٢٠٠) طالب وطالبة من الصف الثاني عشر بمحافظة خان يونس. توصلت الدراسة الى أن محتوى تفسير القرآن الكريم للصف الحادي عشر خصص لها (١٧) هدف وتضمن

Doi: 10.21608/jasep.2020.117891

المحتوى على (٢٦٨) عبارة داله على الأهداف وتضمن محتوى الصف الثاني عشر (٧) أهداف وجاء فيه (٢١٣) عبارة داله على الأهداف. وتبين أنه لا يوجد توزيع مناسب للأهداف المخصصة ولا يوجد توازن في تناول محتوى تفسير الأهداف التعليمية المخصصة له. لا توجد فروق في تحصيل طلبة الصف الحادي عشر للأهداف التعليمية للفصل الأول تعزى للجنس ولا فروق تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والفرع في الفصل الثاني. توجد فروق تعزى للفرع وفروق تعزى للتفاعل في الفصل الدراسي الأول وتوجد فروق في الفصل الثاني من الصف الحادي عشر تعزى للجنس وفروق تعزى للفرع وفي الصف الثاني عشر هناك فروق تعزى للجنس والفرع والتفاعل.

دراسة أحمد الجهيمي (٢٠١٥) وقد هدفت هذه الدراسة للتعرف على مدى تضمن محتوى كتب الحديث للصف الثاني والثالث الثانوي للقيم الأخلاقية تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي واشتمل مجتمع الدراسة وعينتها على موضوعات كتب الحديث المقررة في الصفين الثاني والثالث الثانوي قامت الباحث بإعداد أداة الدراسة مشتملة على قائمة بالقيم الأخلاقية وتوصل لعدة نتائج أن مجموع التكرارات للقيم الاخلاقية بلغ (١٣٦) قيمة في كتاب الصف الثاني و(١٥٩) في الصف الثالث أن قيمة الصبر احتلت المرتبة الاولى ثم قيمة الصدق وكف الأذى لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في نسبة توزيع القيم الاخلاقية بين الصفين.

دراسة أحمد (٢٠١٤) وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف وتحديد القيم الأخلاقية التي تضمنها كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة من التعاليم الابتدائي. وللإجابة على أسئلة الدراسة وصولا إلى الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب تحليل المحتوى واتخذ الكلمة وحدة التحليل وأخذ بالتحليل الصريح للمحتوى، وكانت الأداة استمارة تحليل المحتوى لتحليل محتوى المقرر ووضع جدول تكراري لتفريغ محتوى استمارة التحليل لموضوع الدراسة وتكون مجتمع الدراسة من جميع الوحدات التعليمية (الدروس) فقط للكتاب وكانت عينة الدراسة قصديه، وهي نفسها مجتمع الدراسة من المقرر المدرسي المقرر للعام (٢٠١٣ – ٢٠١٤) وبعد القيام بعملية التحليل توصل الباحث إلى النتائج التالية: بلغ مجموع لقيم المستخرجة والتي أجريت عليها عملية التحليل (٧٨) قيمة أخلاقية صريحة استبعدت باقي القيم. ويوجد قيم أخلاقية تكررت أكثر من غيرها "كالتعاون" (٢٦) تكرار و"الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر" (١٣) تكرار وقد حظيت هاتين القيمتين بأعلى التكرارات والنسبة المئوية وهذا لما فيه فائدة في إعادة التكرار وتأثيره على نفس التلميذ بغية التعديل من سلوكه. وحظيت باقي القيم الأخلاقية بتكرارات متدينة وخاصة قيمة "بر الوالدين" و "الأمانة" غير أنهما لا يقلان شأنا عن باقي القيم وهذا فيه عدم توازن في وضع النصوص (الدروس) المستهدفة لغرس القيم الأخلاقية في نفس التلميذ. والتركيز على قيم أخلاقية معينة ترفع تكراراتها بمدى أهمية التركيز عليها دونا عن باقي القيم الأخلاقية

الأخرى لها نفس الأهمية والتأثير على حياة التلميذ وسلوكه وهذا يعد خلل في التأليف يجب إدراكه.

دراسة عاشور (٢٠١٣) وقد هدفت هذه الدراسة إلى بناء قائمة بمعايير اختيار الآيات القرآنية الواجب تضمنها في وحدة القرآن الكريم في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية.

١. التحقق من مدى تضمن وحدة القرآن الكريم لمعايير اختيار الآيات القرآنية المقررة على المرحلة الثانوية في ضوء الأهداف العامة للتربية الإسلامية ووضع التصور المقترح لإثراء وحدة القرآن الكريم في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من وحدة القرآن الكريم وكتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية. وعينة الدراسة هنا هي ذاتها مجتمع الدراسة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. أدوات الدراسة : قائمة بمعايير اختيار الآيات القرآنية الواجب تضمنها في وحدة القرآن الكريم للمرحلة الثانوية في كتب التربية الإسلامية. بطاقة تحليل محتوى، وقد استهدفت الحكم على مدى تضمن وحدة القرآن الكريم في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمعايير اختيار الآيات. توصلت الدراسة إلى قائمة نهائية بمعايير اختيار الآيات القرآنية التي بلغت (٤٣) معياراً تم تصنيفها إلى محورين يندرج تحت كل محور مجموعة من المعايير وهي كالآتي: محور المعايير العلمية والعملية ويندرج تحته ١٦ معياراً. ومحور معايير العلاقات الإنسانية ويندرج تحته ٢٧ معياراً. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: حظى كتاب الصف الحادي عشر الجزء الثاني بالمرتبة الأولى من حيث تضمنه لمعايير اختيار الآيات القرآنية في المحورين من القائمة.

وخلا كتاب الصف الحادي عشر الجزء الأول من معظم معايير اختيار الآيات القرآنية في المحور الثاني (معايير العلاقات انسانية) وتضمن كتاب الصف الحادي عشر بجزأيه الأول والثاني لمعايير المحول الأول (معايير علمية وعملية) من القائمة بصورة كبيرة ومستوفاة.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

١. اتفقت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة في أنها ترصد قائمة بالقيم والأهداف والمعايير، كما اتفقت معها أيضاً في استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

٢. اتفقت ايضاً مع أغلب الدراسات في تطبيق القائمة لتحليل محتوى عدا دراسة (الأسطل ٢٠٠٧، العنزي٢٠٠٤، هندي ٢٠٠٣) فهذه الدراسات الثلاثة اكتفت بتحليل واستنباط ووصف القائمة دون تطبيقها لتحليل وتقويم محتوى آخر.

٣. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الآغا) في أنهما الوحيدتان اللتان تناولتا مقرر التفسير.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

١. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها الوحيدة التي تناولت مقرر التفسير في المملكة العربية السعودية.

٢. تميزت هذه الدراسة أيضاً أنها ـ حسب علم الباحث ـ الوحيدة التي تناولت القيم المتضمنة في آيات المقرر، ثم قامت بتحليل محتوى المقرر على ضوء القيم المتضمنة في الآيات.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في:

١. اختيار منهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ووضع قائمة للتحليل.

٢. استفاد من الدراسات السابقة في الإطار النظري وإجراءات الدراسة للدراسة الحالية كما استفاد في التعرف على المراجع العلمية التي تناولت القيم.

٣. تحديد أداة الدراسة والأساليب الإحصائية المناسبة.

إجراءات البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع احتواء كتاب التفسير الجزء الثالث المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي للقيم التربوية، وكذا التوصل إلى قائمة بالقيم التربوية اللازمة التي ينشدها خبراء التربية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ومحاولة التوصل إلى بعض المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تسهم في تضمين محتوى كتب كتاب التفسير الجزء الثالث لهذه القيم اللازمة من المنظور التربوي، وسعياً لتحقيق هذا الهدف، تم استخدام أسلوب تحليل المضمون (تحليل المحتوى) Content Analysis، للوصول إلى استنتاجات تساعد في تطوير وتحسين العملية التعليمية، حيث يعد تحليل المحتوى نمطاً من أنماط التحليل أو طريقة بحثية تطبق على مواد مكتوبة أو مرئية أو مسموعة؛ بهدف التعرف على خصائص محددة فيها، ومصدراً أساسياً للبيانات التي يتم جمعها وتحليلها.

مجتمع البحث التحليلي وعينته:

نظرًا لأن مفردات المجتمع الأصلي لهذه الدراسة محددة بكتاب واحد، فإن الباحث رأى إمكانية أن تخضع الكتاب كاملاً لعملية التحليل، وفي ضوء هذا، فإن مجتمع الدراسة الحالية "الذي يمثل في نفس الوقت عينة الدراسة" يتكون من جميع دروس كتاب مقرر التفسير الجزء الثالث ، لصفوف المرحلة الثانوية، ويتكون الكتاب من عدد (٧) وحدات، ويبلغ مجموع عدد صفحاتها (١٦٨) صفحة.

أدوات البحث:

للإجابة على أسئلة البحث الحالي قام الباحث بإعداد استمارة تحليل المحتوى:

قام الباحث بإعداد استمارة التحليل بما يلبي تحقيق أهداف الدراسة وذلك بتصنيف القيم إلى ثلاثة مجالات ، يضم كل مجال مجموعة من قيم التسامح وبعد تعريف كل مجال تعريفًا إجرائيًا محددًا، قام الباحث بتعريف كل قيمة فرعية تعريفًا إجرائيًا محددًا، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال.

صدق أداة تحليل المحتوى:

اعتمد الباحث صدق استمارة التحليل، بعرضها على مجموعة من المحكمين، ممن لهم خبرة في مجال تحليل المضمون، ومن خبراء التربية، والحديث والثقافة الإسلامية، ومن خبراء التربية والتعليم؛ حيث أقروها بعد تعديل بعض الصياغات في التعريفات الاجرائية، وقد تم تعديل الاستمارة حسبما رأى المحكمون والخبراء، حتى أصبحت استمارة تحليل المضمون صالحة للتطبيق وأنها تقيس ما وضعت لقياسه؛ وتم تحليل عينة من محتوى الكتب ــ محل الدراسة ــ كدراسة استطلاعية، ومن ثم صارت الاستمارة صالحة للتطبيق النهائي.

تحديد فئات التحليل وعناصرها:

أ- فئات المضمون:

تنطوي الفئات في منهج تحليل المحتوى على جوهر المادة المراد التقصي عنها في هذا المحتوى، لذا فلا يمكن لتحليل المحتوى أن يكون دقيقًا ما لم يتم تشكيل نظام للفئات، حيث يتوقف نجاح التحليل على التحديد الدقيق لفئات التحليل، وقد وضع الباحث لكل قيمة تعريفًا إجرائيًا مقصودًا في هذه الدراسة الحالية، وقد جاءت مجالات القيم التربوية الرئيسة على النحو التالي:

- القيم الإيجابية
- القيم السلبية.

ب - تحديد وحدات التحليل:

لمعرفة التقدير الكمي للظاهرة المراد تحليلها، يجب أن يتم ذلك في ضوء الاعتماد على وحدات تحليلية يمكن من خلالها عد هذه الظواهر، وتعرف وحدات التحليل بأنها: "وحدات المحتوى التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة، ويعطي وجودها أو غيابها دلالات تفيد في تفسير النتائج الكمية، وهناك خمس وحدات أساسية للتحليل.

١. **الكلمة:** وهي أصغر وحدة في التحليل، حيث يقوم المحلل بإحصاء تكرار كلمة معينة في هيكل المحتوى، ومثل ذلك إحصاء المفاهيم الدينية والاجتماعية والتربوية.

٢. **الفكرة أو الموضوع**: وهي الوحدة الثانية بعد الكلمة، وتعد من أكثر وحدات التحليل فائدة، حيث تتخذ هذه الفئة صورًا مختلفة. ويقصد بها الباحث في هذه الدراسة موضوع النص المكتوب، داخل المحتوى والتي يمكن من خلالها عرض القيم التربوية داخل محتوى كتاب التفسير الجزء الثالث .

٣. **الفقرة:** وهي الوحدة المستخدمة غالبًا، فهي تتناول الموضوع باتساعه وتتخذ صورًا مختلفة، فقد تكون كتابًا أو مجلة أو قصة أو برنامجًا إذاعيًا، ويقصد بها الباحث هنا النص المكتوب أو المقروء، والفقرات والجمل، التي يمكن من خلالها استخراج بعض القيم الإسلامية داخل محتوى الكتب.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117891

ويبدو من الملائم للدراسة الحالية استخدام: الفقرة، والفكرة أو الموضوع، وحدتين للتحليل لمناسبتهما لطبيعة الدراسة، حيث يمكن اشتمالهما على قيمة أو أكثر من القيم في محتوى مقرر التفسير الجزء الثالث بالمرحلة الثانوية ، ويود الباحث أن ينوه إلى أن وحدة الفكرة أو الموضوع تشتمل على العناوين الرئيسة والفرعية والصور والأشكال داخل محتوي كتاب مقرر التفسير ٣ محل الدراسة.

ج- فئة طريقة عرض القيمة وعناصرها:

- **كلام مكتوب**: ويقصد به النص المكتوب داخل محتوى الكتب**: ومنها:**

- **عنوان رئيس:** ويقصد به عرض القيم من خلال إدراجها بالعنوان الرئيس للدروس، أو الفقرات داخلها.

- **عنوان فرعي:** ويقصد به عرض القيم عن طريق العنوان الفرعي داخل المواضيع الدراسية.

- **بنط أسود**: ويقص به عرض القيم من خلال كتابتها ببنط غامق مختلف عن الخط العادي المنصوص عليه في الكتاب.

- **فئة الموقع وعناصرها**: الوحدة الأولى، الوحدة الثانية، الوحدة الثالثة.
- **فئة المساحة**، وهي مقياس مادي يلجأ إليه الباحثون للتعرف على المساحة التي شغلتها المادة المقروءة (القيم)، وذلك بهدف التعرف على مدى الاهتمام والتركيز بالنسبة للقيم المختلفة موضع التحليل، بحيث كلما زادت المساحة كان ذلك دليلًا على زيادة الاهتمام بها، وعناصرها: السطر، وربع الصفحة، ونصف الصفحة، والصفحة.
- **فئة أسلوب عرض القيمة**: ويقصد بها الأسلوب الذي استخدمه المؤلفون لغرس القيمة، وعناصرها:

- **السرد**: ويقصد به عرض القيم داخل محتوى الكتب عن طريق سردها داخل النصوص المكتوبة أو المقروءة.

- **طرح الأسئلة**: ويقصد بها عرض القيم داخل محتوى الكتاب عن الأسئلة المدرجة عقب كل درس، وعقب كل وحدة رئيسية، وتشمل أيضًا الأنشطة والتدريبات عقب كل درس أو حدة داخل الكتاب محل الدراسة.

- **القصة**: ويقصد بها عرض القيم داخل محتوى الكتاب عن طريق سردها من خلال اللمحات التاريخية.

- **أخرى:** ويقصد بها عرض القيم بطريق مختلفة عما سبق ذكره.

ثبات التحليل:

قام الباحث بالتأكد من ثبات التحليل، ويقصد به ثبات الوصول للنتائج نفسها إذا تم التحليل عدة مرات باتباع القواعد نفسها والإجراءات من قبل الباحث نفسه، أو الوصول للنتائج نفسها

إذا أجرى التحليل أكثر من باحث في وقت واحد متبعًا القواعد والإجراءات نفسها، على أن يقوم كل باحث بالعمل مستقلًا عن الآخر. وهناك طريقتان حددهما طعيمة كما يلي(طعيمة،٢٥٥،٢٠٠٤).

الأولى: أن يقوم بتحليل المادة ذاتها باحثان: وفي مثل هذه الحالة يلتقي الباحثان في بداية التحليل للاتفاق على أسسه وإجراءاته، ثم ينفرد كل منهما بتحليل المادة موضع الدراسة، ثم يلتقيان في نهاية التحليل لبيان العلاقة بين النتائج التي توصل إليها كل منهما.

الثانية: أن يقوم الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين على فترتين متباعدتين، وفي مثل هذه الحالة يستخدم عامل الزمن في قياس ثبات التحليل.

وقد اعتمد الباحث استخدام الطريقة الأولى لحساب ثبات التحليل، لضمان الدقة في النتائج بشكل أكبر، حيث تم حساب ثبات التحليل بإجراء محاولتين لتحليل عينة من كتاب التفسير ٣، إذ قام الباحث نفسه بالمحاولة الأولى، والمحاولة الثانية قام بها محلل آخر.

وقد تم حساب النسبة المئوية لاتفاق المحللين (الباحث والمحلل الآخر) باستخدام معادلة كوبر وهي(ماضي، وعثمان،٦٩،١٩٩٩) ، وبلغت النسبة المئوية للاتفاق بين المحللين: الباحث والمحلل الآخر (٩٤,٢٤%)، وهي نسبة عالية، تدل على توفر درجة عالية من الثبات في التحليل، مما يعني أن أداة الدراسة تتصف بثبات عالٍ يجعلها صالحة لغايات التحليل.

وبتحقق الباحث من صدق أداة الدراسة وثباتها، تكون الأداة (استمارة التحليل)، قد استقرت في صورتها النهائية، وصالحة للتطبيق.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في معالجة بيانات الدراسة:

أ- **التكرارات**: حيث تم استخلاص مجموعات تكرار كل قيمة.

ب- **النسب المئوية**: حيث تم حساب النسبة المئوية لتكرار كل قيمة.

ج- **معادلة كوبر**: تم استخدام هذه المعادلة لحساب نسبة الاتفاق بين المحللين: الباحث والمحلل الآخر، أي لحساب معامل ثبات أداة الدراسة التي تتمثل في استمارة تحليل القيم في محتوي مقرر التفسير الجزء الثالث المقررة على طلاب المرحلة الثانوية .

نتائج البحث وتفسيره :

أولًا: نتائج تحليل كتاب التفسير ٣ محل الدراسة "فئات المضمون":

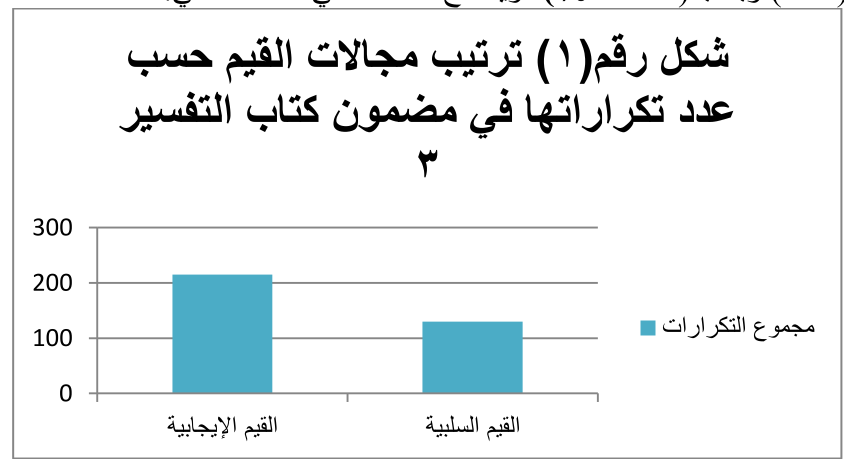
أظهرت نتائج تحليل كتاب التفسير ٣ ما يلي:

Doi: 10.21608/jasep.2020.117891

جدول رقم (١) يوضح ترتيب مجالات القيم حسب عدد تكراراتها في مضمون كتاب التفسير "٣" والنسب المئوية لها.

م	مجالات القيم التربوية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١	**القيم الإيجابية**	**٢١٥**	**%٦٢,٣١**	**الأول**
٢	**القيم السلبية**	**١٣٠**	**%٣٧,٦٩**	**الثاني**
المجموع		**٣٤٥**	**%١٠٠**	

يتبين من الجدول رقم(١) أن القيم التربوية على اختلاف تصنيفاتها ومجالاتها تكررت في كتاب التفسير ٣ بمجموع (٣٤٥) تكرارًا، حازت القيم التربوية الإيجابية على أعلاها بتكرار (٢١٥) مرة وبنسبة (%٦٢,٣١)، بينما احتلت القيم التربوية السلبية المرتبة الثانية بتكرار(١٣٠) وبنسبة(%٣٧,٦٩)، ويتضح ذلك كما في الشكل التالي:



التحليل التفصيلي لمجالات القيم التربوية:

١ـ القيم التربوية الإيجابية :

جدول رقم(٢) يبين تكرارات القيم التربوية الإيجابية والنسب المئوية حسب تكراراتها في محتوى كتاب التفسير ٣

م	القيمة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	التحرر من الهوى	15	٦,٩٨	الأول
2	التزكية	15	٦,٩٨	الثاني
3	تعظيم الله وشعائره	14	٦,٥١	الثالث
4	الخوف من الله	١٣	٦,٠٥	الرابع
5	تقوى الله	13	٦,٠٥	الخامس

م	القيمة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
6	حسن الخلق	13	٦,٠٥	السادس
7	التوبة	13	٦,٠٥	السابع
8	التوكل	10	٤,٦٥	الثامن
9	حضور الآخرة	9	4.19	التاسع
10	الطاعة	8	3.72	العاشر
11	الرحمة	8	3.72	حادي عشر
12	التفكر	7	3.26	ثاني عشر
13	فقه الإيمان	7	3.26	ثالث عشر
14	القدر	7	3.26	رابع عشر
15	مرجعية الشريعة	6	2.79	خامس عشر
16	الهدى	6	2.79	سادس عشر
17	الواقعية	6	2.79	سابع عشر
18	الاعتصام	5	2.33	ثامن عشر
19	التجلي الرباني	5	2.33	تاسع عشر
20	الإحسان للغير	٥	٢,٣٣	عشرون
21	الإيمان بالغيب	٥	٢,٣٣	إحدى وعشرون
22	البلاء	٤	١,٨٦	اثنتا وعشرون
23	الصبر	٣	١,٤٠	ثلاثة وعشرون
24	تدبر القرآن	٣	١,٤٠	أربعة وعشرون
25	التواضع	٣	١,٤٠	خمسة وعشرون
26	الجهاد	٢	٠,٩٣	ستة وعشرون
27	التوازن	٢	٠,٩٣	سبعة وعشرون
28	العدل	٢	٠,٩٣	ثمانية وعشرون
29	حفظ الحقوق	٢	٠,٩٣	تسعة وعشرون
30	الذكر	١	٠,٤٧	ثلاثون

Doi: 10.21608/jasep.2020.117891

م	القيمة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
31	ربانية الحق	١	٠,٤٧	إحدى وثلاثون
32	الشكر	١	٠,٤٧	اثنتا وثلاثون
33	الشورى	١	٠,٤٧	ثلاثة وثلاثون
34	الشمول	٠	٠,٠٠	أربعة وثلاثون
35	بيان الحق	٠	٠,٠٠	خمسة وثلاثون
36	عداوة الكفر	٠	٠,٠٠	ستة وثلاثون
37	حفظ الأسرة	٠	٠,٠٠	سبعة وثلاثون
38	وحدة الأمة	٠	٠,٠٠	ثمانية وثلاثون
	المجموع	٢١٥	١٠٠,٠٠	

بالنظر في جدول رقم (٢) يتبين أن كتاب التفسير٣ موضع الدراسة اهتمت بالقيم التربوية في القيم الإيجابية اهتمامًا ملحوظًا وواضحًا في بعض القيم كالتحرر من الهوى- التزكية وتعظيم الله وشعائره، والخوف من الله وتقوى الله، وحسن الخلق، حيث عملت على إبراز ونشر وغرس بعض القيم الإيجابية والتأكيد عليها، بينما لم نجد مضامين تربوية واضحة لبعض القيم مثلب عداوة الكفر ووحدة الأمة وبيان الحق، واستأثرت القيم التربوية الإيجابية وحدها بعدد (٢١٥) تكرارًا وبنسبة مئوية قدرها (**%**) من إجمالي نسب تكرارات القيم التربوية داخل محتوى هذا الكتاب، ويعد هذا من الإيجابيات البارزة في هذا الكتاب، لأن تدعيم القيم الإيجابية يسهم في إظهار وسطية أهل السنة والجماعة في باب العقيدة، التي هي دلالة التمسك الصحيح بهدي النبي - صلى الله عليه وسلم -، وفق فهم خير الأمة وهم الصحابة - رضي الله عنهم -، حذرا من الوقوع في الغلو الكلي الاعتقادي وهو: ما كان متعلقاً بكليات الشريعة الإسلامية، وأمهات مسائلها.

كذلك فإن تدعيم القيم التربوية يسهم في وحدة كلمة الأمة ولم الشمل وتآلف القلوب الذي يعد من أهم مقومات هذا الدين، ومن الدعائم الأساسية لهذا المجتمع.

وطاعة الله وعبادته هي الغاية التي خُلق لأجلها الإنس والجن، إذ يقول الله سبحانه وتعالى في محكم التنزيل: (وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ) [الذاريات:٥٦]، والطاعة هي شكلٌ من أشكال العبادة، وتعني الانقياد والخضوع التام والعبادة الكاملة لله سبحانه وتعالى، وتكون هذه الطاعة نابعة من حب الإنسان لله، وخشيته، والرغبة في جنته، والنجاة من عذابه.

٢- القيم التربوية القيم السلبية :

جدول رقم(٣) يوضح تكرارات القيم التربوية السلبية والنسب المئوية حسب تكراراتها في محتوى كتاب التفسير ٣

م	القيم التربوية في مجال المعاملات	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١	**الكفر**	٤٠	٣٠,٧٧	الأول
٢	**الذنوب**	١٩	١٤,٦٢	الثاني
٣	الظلم	١٨	١٣,٨٥	الثالث
٤	الغلو	١١	٨,٤٦	الرابع
٥	الكبر	١٠	٧,٦٩	الخامس
٦	معالم النفاق	١٠	٧,٦٩	السادس
٧	تزيين الباطل	٨	٦,١٥	السابع
٨	افتراء الكذب	٦	٤,٦٢	الثامن
٩	التقليد المذموم	٣	٢,٣١	التاسع
١٠	مكر الشيطان	٣	٢,٣١	العاشر
١١	**طغيان الأسباب**	٢	١,٥٤	حادي عشر
١٢	**الظلال**	٠	٠,٠٠	ثاني عشر
	المجموع	١٣٠	%١٠٠	

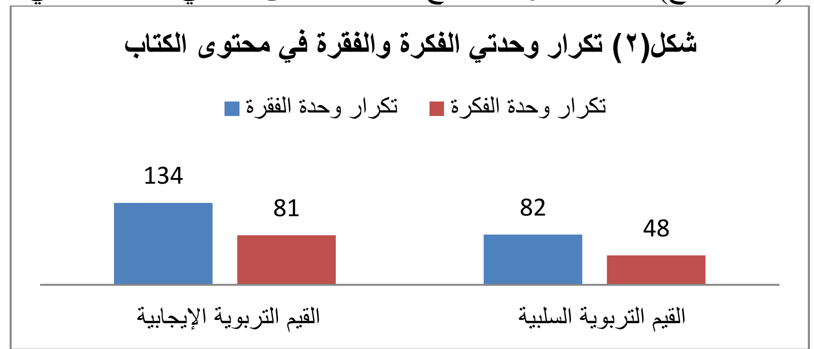
بالنظر لجدول رقم (٣) يتبين أن القيم التربوية في القيم السلبية حظيت باهتمام ملحوظ في محتوى كتاب التفسير ٣ بالمرحلة الثانوية، حيث احتلت المرتبة الثانية في ترتيب القيم بمجموع تكرارات عددها(١٣٠) تكرارًا بنسبة مئوية قدرها(**٣٧,٦٩%**)، ويحقق ذلك فوائد كثيرة للطلاب أهمها السعى لتحقيق المودة والإخاء بين أبناء المجتمع المسلم، وتزكية روابط العطف والتراحم بينهم، من خلال نبذ الظلم والبعد عن الذنوب والغلو والكبر والنفاق؛ لتتحقق الخيرية لهذه الأمة، ويعم الخير والصلاح جميع جوانب الحياة وأنظمة المجتمع.

ب-فئات وحدات تحليل المضمون:

جدول رقم(٧) يوضح تكرارات القيم في التصور الإسلامي حسب وحدتي (الفقرة والفكرة) في محتوى الكتاب.

م	مجالات القيم	وحدة الفقرة		وحدة الفكرة		مجموع التكرارات	الترتيب
		التكرار	%	التكرار	%		
١	**القيم التربوية الإيجابية**	١٣٤	%٦٢,٣٢	٨١	%٣٧,٦٧	٢١٥	**الأول**
٢	**القيم التربوية السلبية**	٨٢	%٦٣,٠٧	٤٨	%٣٦,٩٢	١٣٠	**الثاني**
	المجموع	٢١٦	%٦٢,٦	١٢٩	%٣٧,٤	٣٤٥	

يتضح من الجدول السابق أن عرض القيم التربوية داخل محتوي كتاب التفسير ٣ قد جاء بكثرة في وحدة الفقرة بعدد (٢١٦) مرة بنسب متوسطها (٦٢,٣٢-٦٣,٠٧%) أكثر من وحدة الفكرة والتي وردت بعدد (١٢٩) تكرارًا بنسبة (٣٧,٦٧-٣٦,٩٢%)، حيث جاء اهتمام المضمون بعرض القيم عن الفقرات والجمل والتي عن طريقها يمكن أن تترسخ تلك القيم في سلوك الطالب بسهولة، ومجيء المضمون القيمي في فقرات مناسب جدًا لمادة التربية الإسلامية، إذ أن كل موضوع يحتوي على مجموعة من القيم، فموضوعات الكتاب لا تتعدى العشر موضوعات ومن ثم كان مناسبًا أن يحتوي كل موضوع على حدة عددًا من القيم التي تحتل جزءًا أو فقرة أو مجموعة فقرات في الموضوع الواحد، وهي كلها تندرج تحت وحدة(الموضوع)، ويمكن عرض نتائج الجدول السابق كما في الجدول التالي:



ثانيًا: نتائج تحليل كتاب التفسير ٣ "فئات الشكل":

يتناول هذا الجزء نتائج تحليل فئات الشكل في كتاب التفسير ٣ المقرر على المرحلة الثانوية، من حيث طريقة عرض القيمة في محتوى هذه الكتب، والمساحة التي شغلتها كل قيمة، ومصادر الاستشهاد، يليها أساليب عرض القيمة، ثم التتابع والعمق، وهي كالتالي:

أ- طريقة عرض القيمة:

جدول رقم (٨) يوضح طريقة عرض القيم التربوية في محتوى كتاب التفسير٣ محل الدراسة.

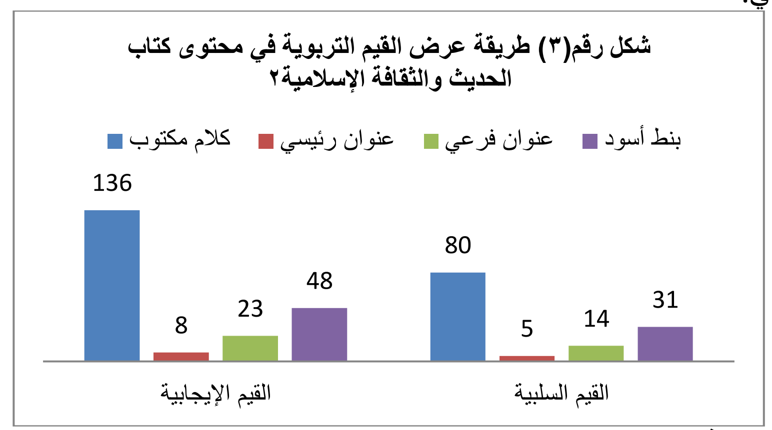
المجالات الرئيسة	القيم	مجموع التكرارات	طيقة عرض القيمة: كلام مكتوب	عنوان: رئيس	عنوان: فرعي	بنط أسود	أخرى
القيم الإيجابية	التحرر من الهوى	15	١٢	-	١	٢	-
	التزكية	15	١٠	-	١	٤	-
	تعظيم الله وشعائره	14	١٠	-	١	٣	-
	الخوف من الله	١٣	١٠	١	١	١	-
	تقوى الله	13	٨	١	٢	٢	-
	حسن الخلق	13	٧	١	٢	٣	-
	التوبة	13	٨	١	٢	٢	-
	التوكل	10	٥	-	٢	٣	-
	حضور الآخرة	9	٥	-	١	٣	-
	الطاعة	8	٣	١	٢	٢	-
	الرحمة	8	٤	-	-	٤	-
	التفكر	7	٣	-	٢	٢	-
	فقه الإيمان	7	٤	-	-	٣	-
	القدر	7	٢	-	٢	٣	-
	مرجعية الشريعة	6	٤	-	١	١	-
	الهدى	6	٥	-	-	١	-
	الواقعية	6	٦	-	-	-	-
	الاعتصام	5	٤	-	-	١	-
	التجلي الرباني	5	٣	-	١	١	-
	الإحسان للغير	٥	٤	-	١	-	-
	الإيمان بالغيب	٥	٢	١	-	٢	-
	البلاء	٤	٢	١	-	١	-
	الصبر	٣	١	١	-	١	-
	تدبر القرآن	٣	٢	-	-	١	-
	التواضع	٣	٢	-	١	-	-
	الجهاد	٢	١	-	-	١	-
	التوازن	٢	٢	-	-	-	-
	العدل	٢	١	-	-	١	-

Doi: 10.21608/jasep.2020.117891

المجالات الرئيسة	القيم	مجوع التكرارات	طيقة عرض القيمة: كلام مكتوب	عنوان: رئيس	عنوان: فرعي	بنط أسود	أخرى
	حفظ الحقوق	٢	٢	-	-	-	-
	الذكر	١	١	-	-	-	-
	ربانية الحق	١	١	-	-	-	-
	الشكر	١	١	-	-	-	-
	الشورى	١	١	-	-	-	-
	الشمول	٠	-	-	-	-	-
	بيان الحق	٠	-	-	-	-	-
	عداوة الكفر	٠	-	-	-	-	-
	حفظ الأسرة	٠	-	-	-	-	-
	وحدة الأمة	٠	-	-	-	-	-
	المجموع	٢١٥	136	8	23	48	0
القيم السلبية	الكفر	٤٠	٢٠	٣	٥	١٢	-
	الذنوب	١٩	١١	-	٢	٦	-
	الظلم	١٨	٩	١	٣	٥	-
	الغلو	١١	٧	-	٢	٢	-
	الكبر	١٠	٧	١	-	٢	-
	معالم النفاق	١٠	٦	-	٢	٢	-
	تزيين الباطل	٨	٨	-	-	-	-
	افتراء الكذب	٦	٤	-	-	٢	-
	التقليد المذموم	٣	٣	-	-	-	-
	مكر الشيطان	٣	٣	-	-	-	-
	طغيان الأسباب	٢	٢	-	-	-	-
	الظلال	٠	-	-	-	-	-
	المجمـــــــــــــــوع	١٣٠	80	5	14	31	٠
	المجموع الكلي	٣٤٥	216	13	37	79	0

يتضح من الجدول السابق أن القيم في كتاب التفسير ٣ قد عُرضت بطريقة الكلام المكتوب داخل محتوى هذه الكتب، بعدد (٢١٦) مرة بنسبة (٦٢,٦٠%)يليها طريقة عرض القيم عن طريق العناوين بعدد(٥٠) سواء رئيسي أو فرعي ثم البنط العريض بعدد(٧٩) مرات وهذا يفتقر جداً إلى الصورة في ترسيخ القيم التربوية للطلاب، لما لفئة الصور من تأثير كبير على عرض القيم بطريقة شيقة ومثيرة للطلاب تجذبهم دائمًا على التحلي بالقيم

التربوية المنصوص عليها داخل هذه الكتب، ويمكن عرض نتائج الجدول السابق كما في الشكل التالي:



ب- فئة المساحة:

حدد الباحث فئة المساحة التي شغلتها القيم في محتوى كتاب التفسير٣ محل الدراسة إلى فئة السطر ويقصد بها عرض القيمة في عدد معين من السطور، يليها فئة ربع صفحة أي عرضها في مساحة تصل تقريبًا لربع الصفحة سواء كان عرضها بالكلام المكتوب أو بالصورة، يليها فئة نصف الصفحة، ثم يليها فئة الصفحة أي كم صفحة من صفحات الكتب شغلت هذه القيمة.

جدول رقم (١٠) يوضح المساحة التي شغلتها كل قيمة في محتوى كتاب التفسير ٣:

المجالات الرئيسة	القيم	مجوع التكرارات	المساحة: سطر	المساحة: ربع صفحة	المساحة: نصف صفحة	المساحة: صفحة
القيم الإيجابية	التحرر من الهوى	15	١١	٣	١	-
	التزكية	15	١٣	٢	-	-
	تعظيم الله وشعائره	14	١٢	١	١	-
	الخوف من الله	١٣	١١	١	-	١
	تقوى الله	13	١٠	١	١	١
	حسن الخلق	13	١٢	١	-	-
	التوبة	13	١١	٢	-	-
	التوكل	10	٨	١	١	-
	حضور الآخرة	9	٦	٢	-	١

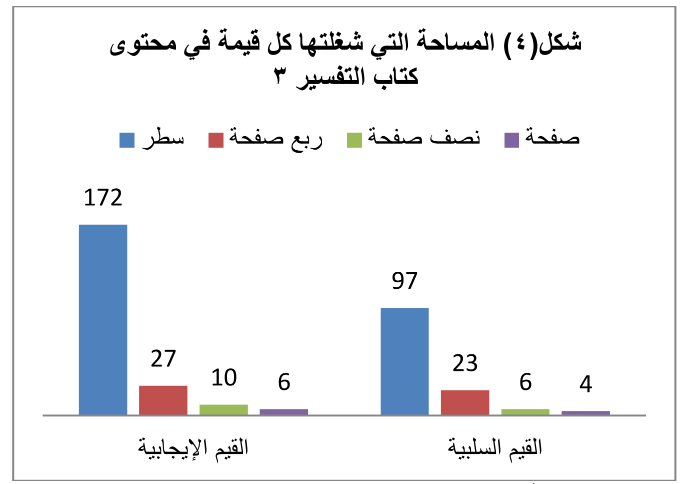
Doi: 10.21608/jasep.2020.117891

المجالات الرئيسة	القيم	مجوع التكرارات	المساحة			
			سطر	ربع صفحة	نصف صفحة	صفحة
	الطاعة	8	٦	٢	-	-
	الرحمة	8	٦	١	-	١
	التفكر	7	٦	١	-	-
	فقه الإيمان	7	٦	١	-	-
	القدر	7	٥	٢	-	-
	مرجعية الشريعة	6	٦	-	-	-
	الهدى	6	٤	١	-	١
	الواقعية	6	٦	-	-	-
	الاعتصام	5	٤	-	١	-
	التجلي الرباني	5	٤	١	-	-
	الإحسان للغير	٥	٤	-	١	-
	الإيمان بالغيب	٥	٣	-	١	١
	البلاء	٤	٢	١	١	-
	الصبر	٣	١	١	١	-
	تدبر القرآن	٣	٣	-	-	-
	التواضع	٣	٣	-	-	-
	الجهاد	٢	٢	-	-	-
	التوازن	٢	٢	-	-	-
	العدل	٢	١	١	-	-
	حفظ الحقوق	٢	١	-	١	-
	الذكر	١	١	-	-	-
	ربانية الحق	١	١	-	-	-
	الشكر	١	١	-	-	-
	الشورى	١	-	١	-	-
	الشمول	٠	-	-	-	-
	بيان الحق	٠	-	-	-	-
	عداوة الكفر	٠	-	-	-	-
	حفظ الأسرة	٠	-	-	-	-
	وحدة الأمة	٠	-	-	-	-
	المجموع	٢١٥	172	27	10	6

المجالات الرئيسة	القيم	مجوع التكرارات	المساحة			
			سطر	ربع صفحة	نصف صفحة	صفحة
	الكفر	٤٠	٣٠	٦	٣	١
	الذنوب	١٩	١٣	٤	١	١
	الظلم	١٨	١١	٥	-	٢
	الغلو	١١	٨	٢	١	-
	الكبر	١٠	٨	٢	-	-
	معالم النفاق	١٠	٩	١	-	-
	تزيين الباطل	٨	٦	١	١	-
	افتراء الكذب	٦	٥	١	-	-
	التقليد المذموم	٣	٢	١	-	-
	مكر الشيطان	٣	٣	-	-	-
	طغيان الأسباب	٢	٢	-	-	-
	الظلال	٠	-	-	-	-
	المجمـــــــــــــوع	١٣٠	97	23	6	4
	المجموع الكلي	**٣٤٥**	**٢٦٩**	**٥٠**	**١٦**	**١٠**

بالنظر في الجدول السابق يتبين أن المساحة التي شغلتها القيم في كتاب التفسير ٣ المقررة على المرحلة الثانوية والتي بلغ عدد صفحاتها (١٦٨) صفحة، بلغت مساحة السطر (٢٦٩) سطرًا، وقد بلغت مساحة ربع الصفحة عدد(٥٠)، كما بلغت مساحة النصف صفحة عدد (١٦)، وقد استحوذت مساحة الصفحة داخل المحتوي (١٠) صفحة بنسبة (٥,٩٥%)، من إجمالي عدد الصفحات.

ورغم عدم ثبات وتوحيد عدد الأسطر داخل معظم صفحات الكتاب، إلا أن الباحث قام بحساب متوسط الصفحة من عدد الأسطر لتحويلها إلى صفحات، حيث بلغ متوسط الصفحة(٢٠) سطرًا تقريبًا، وعليه فيكون إجمالي الـ(٢٦٩) سطرًا المتضمن بها بعض القيم بالجدول السابق هي (١٣,٤٥) صفحة تقريبًا، وقد قام الباحث أيضًا بتحويل مساحة (الربع صفحة) إلى صفحة، ليكون الـ(٥٠) ربع صفحة حوالي (١٢,٥) صفحة تقريبًا، وكذلك مساحة (النصف صفحة) إلى صفحة، حيث وردت بعدد(١٦) نصف صفحة لتكون مساحتها(٨) صفحات، بالإضافة إلى فئة الصفحة التي استحوذت مساحة(١٠) صفحات، وعلى هذا الأساس تكون المساحة الإجمالية التي شغلتها القيم الاجمالية من مجموع صفحات الكتاب محل الدراسة هي(٤٣,٩٥) صفحة من إجمالي عدد صفحات الكتب الـ(١٦٨) صفحة لتكون نسبتها(٢٦,١٦%)، ويمكن عرض نتائج الجدول السابق كما في الشكل التالي:



ب- فئة أساليب عرض القيمة:

تأتي أساليب عرض القيم داخل محتوى كتاب التفسير ٣ من خلال أسلوب السرد ويقصد به الباحث النصوص المكتوبة داخل المحتوى ، يليه أسلوب طرح الأسئلة وهو عبارة عن أسئلة مكتوبة في نهاية كل وحدة، والأنشطة والتدريبات في نهاية كل درس، ثم يليه أسلوب القصة وهي عبارة عن لمحة تاريخية تتحدث عن موضوع أو حديث معين، ويختتم الباحث هذه الأساليب بفئة أخرى، وأساليب عرض القيم كالتالي:

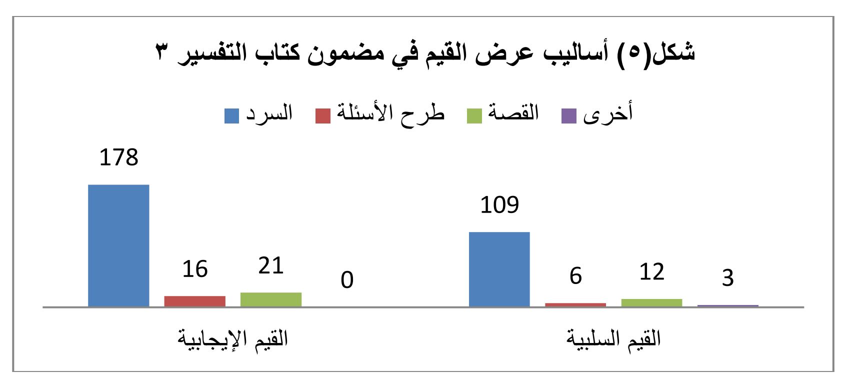
جدول رقم (١٢) يوضح النسب المئوية لأساليب عرض القيم في مضمون كتاب التفسير ٣.

المجالات الرئيسة	القيم	مجوع التكرارات	أساليب عرض القيمة: السرد	طرح الأسئلة	القصة	أخرى
القيم الإيجابية	التحرر من الهوى	15	١٤	-	١	-
	التزكية	15	١٣	-	٢	-
	تعظيم الله وشعائره	14	١٣	-	١	-
	الخوف من الله	١٣	١١	١	١	-
	تقوى الله	13	١١	١	١	-
	حسن الخلق	13	١٢	١	-	-
	التوبة	13	١١	١	١	-
	التوكل	10	٩	١	-	-
	حضور الآخرة	9	٦	٢	١	-

المجالات الرئيسة	القيم	مجوع التكرارات	أساليب عرض القيمة			
			السرد	طرح الأسئلة	القصة	أخرى
	الطاعة	8	٦	٢	-	-
	الرحمة	8	٦	١	١	-
	التفكر	7	٤	٣	-	-
	فقه الإيمان	7	٧	-	-	-
	القدر	7	٥		٢	-
	مرجعية الشريعة	6	٦	-	-	-
	الهدى	6	٤	-	٢	-
	الواقعية	6	٦	-	-	-
	الاعتصام	5	٤	-	١	-
	التجلي الرباني	5	٤	-	١	-
	الإحسان للغير	٥	٤	-	١	-
	الإيمان بالغيب	٥	٤	-	١	-
	البلاء	٤	٢	١	١	-
	الصبر	٣	١	-	٢	-
	تدبر القرآن	٣	٣	-	-	-
	التواضع	٣	٢	-	١	-
	الجهاد	٢	٢	-	-	-
	التوازن	٢	١	١	-	-
	العدل	٢	١	١	-	-
	حفظ الحقوق	٢	٢	-	-	-
	الذكر	١	١	-	-	-
	ربانية الحق	١	١	-	-	-
	الشكر	١	١	-	-	-
	الشورى	١	١	-	-	-
	الشمول	٠	-	-	-	-
	بيان الحق	٠	-	-	-	-
	عداوة الكفر	٠	-	-	-	-

المجالات الرئيسة	القيم	مجوع التكرارات	أساليب عرض القيمة			
			السرد	طرح الأسئلة	القصة	أخرى
	حفظ الأسرة	٠	-	-	-	-
	وحدة الأمة	٠	-	-	-	-
	المجموع	٢١٥	178	16	21	0
القيم السلبية	الكفر	٤٠	٣٥	١	٣	١
	الذنوب	١٩	١٥	٢	١	١
	الظلم	١٨	١٣	٢	٢	١
	الغلو	١١	١٠	-	١	-
	الكبر	١٠	٩	-	١	-
	معالم النفاق	١٠	٩	-	١	-
	تزيين الباطل	٨	٦	١	١	-
	افتراء الكذب	٦	٥	-	١	-
	التقليد المذموم	٣	٢	-	١	-
	مكر الشيطان	٣	٣	-	-	-
	طغيان الأسباب	٢	٢	-	-	-
	الظلال	٠	-	-	-	-
	المجموع	١٣٠	109	6	12	3
	المجموع الكلي	**٣٤٥**	**287**	**22**	**33**	**3**

يتضح من خلال الجدول السابق تعدد الطرق التي عرض بها المضمون للقيم في كتاب التفسير٣، فقد احتل أسلوب عرض القيمة عن طريق السرد أعلى نسبة في أساليب العرض، بعدد(٢٨٧) تكراراً بنسبة(٨٣,١٣%) وهذا يؤكد على أهمية النصوص المكتوبة بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية لأنها تشرح وتحلل المضامين التي تحثهم وتغرس فيهم، القيم من خلال القراءة والاطلاع في محتوي الكتب، ثم يلي هذا الأسلوب أيضًا أسلوب طرح الأسئلة وورد بعدد(٢٢) تكرارًا بنسبة(٦,٣٧%) وهذا يؤكد على أهمية القيم التربوية، وقد استخدم المضمون أكثر من أسلوب في عرضه لهذه القيم لكي يجذب الطلاب، وجاء أسلوب القصة بعدد تكرارات(٣٣) مرة بنسبة (٩,٥٦%) ويري الباحث أنها نسبة ضئيلة جدًا، رغم أهمية هذا الأسلوب في جذب التلاميذ وترسيخ القيم من خلال قراءة أو استماع لمحة تاريخية عن أحد الموضوعات أو تاريخ وحياة أحد الصحابة، ويمكن عرض نتائج الجدول السابق في الشكل التالي:



وبشكل عام نلاحظ توافر القيم في المقرر وهذا يرجع لطبيعة القرآن وتفسيره. إذ غالب القيم ظاهرة في الآيات واضحة ومؤكد عليها بشكل لا يمكن تجاهله. وجاء التركيز على القيم الإيجابية أكثر من القيم السلبية. وهذا طبيعي، فالإسلام لا يحارب الفساد لمجرد محاربته، ولكن ليصل للمعاني التي يريدها ويزاحمها الشر، فيحارب الشر لينتصر الخير والجمال والعدل والإيمان والطاعة والصدق وغيرها من المعاني والقيم الكبرى في منظور الإسلام ورؤيته، وقد اتفقت الدراسة في كون القيم تناولها المقرر بشكل جيد مع دراسة (الشبول والخوالدة،٢٠١٤)، ودراسة (الخوالدة والتميمي،٢٠١٢)، ودراسة (حماد،٢٠١١)، ودراسة (المحيلاني واللاميع،٢٠١٠).

والقيم في ترتيبها في المقرر قد لا تتفق بالضرورة مع ترتيب القيم في كامل القرآن والتصور الشرعي. والسبب في هذا واضح لأن المقرر يحتوي على آيات مختارة. فقيم هذه الآيات بمجموعها هي المتحكمة في ترتيب تكرار قيم المقرر، ولكن من ملاحظة عامة يمكن القول بأن القيم المكررة تعتبر من القيم المقدمة في الإسلام، وهذا لا يمنع من نظر القائمين على المقرر لقائمة تكرار القيم ومراجعتها، ليتم تعديل اختيار المقاطع القرآنية بما يتوافق وأهمية القيم المضمنة فيها.

ورغم احتواء القيم بشكل جيد اجمالاً، لكن لا مناص من ضرورة إعادة النظر في المقرر ليتم الضغط على الموضوع القيمي وإبرازه وتفصيله. ويمكن اقتراح وضع جزء في كل درس تحت عنوان أبرز قيم الآيات، حتى يعي الطالب أن هذا هو مقصود الآيات الأولي، ويفهم مكانة القيم ودورها وأولويتها. وانفردت الدراسة عن أغلب الدراسات بالتقسيم الميسر إلى قيم إيجابية وقيم سلبية. وهو تقسيم ميسر من جهة، وفهم من جهة لطريقة القرآن في جلب المنافع ودرء المفاسد، وفي الإيمان بالحق والكفر بالطاغوت بكل شعب وأجزاء كل منهما. وهذا التقسيم بهذا الشكل اتجه لعمومات القيم، الضرورية في هذه المرحلة بالذات، ولم يدخل الطالب للتفاصيل في الأوامر والقيم الجزئية التفصيلية. وهو المعنى الذي أراده الباحث تبعًا

Doi: 10.21608/jasep.2020.117891

لمقصد الشريعة في الأولويات، ولشعوره بالحاجة إلى الركائز في الواقع التعليمي أكثر من الجوانب التكميلية والتحسينية.

وينوه إلى مجالات القيم التربوية المختلفة للطلاب جاءت بصور متنوعة وجذابة، فتارة تُعرض لهم القيم عن طريق النص القرائي وتارة ترسخ لها من خلال الأسئلة أو القصة، وهذا كله يُحمد لكتاب التفسير ٣ وعرضها لمجالات القيم لدي طلاب المرحلة الثانوية، إلا أنه يفتقر بشدة إلى عرض القيم من خلال الصور والخرائط الذهنية والمفاهيمية وأشكال الرسومات المختلفة وغيرها من أساليب العرض.

ويري الباحث أن ما ينقص هذه الكتب أن تكون جذابة الإخراج والانتاج، حيث إن معظم كتاب التفسير ٣ تحتاج إلى المزيد من الاهتمام في عملية التنسيق والطباعة، وخصوصًا في الصور والرسومات والأشكال بداخلها، وأن ما ينقصها فقط هو التناسق وأن تكون ذات جودة عالية في إخراجها أي أن يكون ورق الكتب وعرض الصور بطريقة جذابة مثل المجلات والصحف اليومية الجذابة المحتوي والورق، حيث يكون ورق هذه المجلات مصقولًا ذا جودة عالية جدًا ناعم الملمس، قوى البنية، جذاب الرؤية، وهذا ما يود الباحث أن ينوه إليه، وأن يكون كتاب التفسير ٣ جذابة الإخراج من حيث الورق والتناسق في عرض المواضيع، وتواكب ظروف العصر من الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. التوازن في عرض القيم بما يمنع كثرة التكرار المسهب ويفيد في عرض قيم أكثر بشكل مناسب.
٢. يجب الأخذ في الاعتبار أثناء تدريس مواد التربية الإسلامية، المحافظة على الهوية التربوية والثقافية للمتعلم ، فالمناهج ما هي إلا وعاء لتراث حضاري معين تعمل على تنميته وغرسه لدى الطلاب مهما تباينت هوياتهم.
٣. ضرورة تعديل مقررات التفسير مع ما يتفق والقيم التربوية بصفة مستمرة وأن يقوم بوضعها خبراء سعوديون في اللغة والتربية لتضمينها القيم اللازمة للطلاب والتي تتناسب مع طبيعة المجتمع السعودي الإسلامي.
٤. اختيار نصوص الثقافة الإسلامية واعتمادها في تنمية المعاني القيمية الأساس.
٥. التعريف بأعلام الفكر والثقافة والحضارة الإسلامية من خلال إنتاجاتهم وإبداعاتهم وكذا أعلام الثقافة الإنسانية الذين قدموا خدمات جليلة على مستوى البحث والابتكار.
٦. على المؤسسات التعليمية إعادة النظر في وضع القيم ودورها ومدى ملاءمة المنهج وفاعليته في دعم القيم وتأسيسها.

قائمة المراجع

أبو جزر، منى محمد (٢٠١٢م) آداب الاختلاف المتضمنة بمحتوى التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء الفكر الإسلامي ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

أحمد، عبدالغني غدير(٢٠١٤م) القيم الأخلاقية في كتاب التربية الإسلامية دراسة تحليلية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي طبعة ٢٠١٣ -٢٠١٤م، رسالة ماجستير، جامعة الوادي.

الأسطل، سماهر عمر (٢٠٠٧م) القيم التربوية المتضمنة في آيات النداء القرآني للمؤمنين وسبل توظيفها في التعليم المدرسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

الآغا، حنان عثمان (١٤٣٨هـ) تحليل محتوى تفسير القرآن للمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف التعليمية ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

الجهيمي، القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب الحديث في المرحلة الثانوية (المسار الطبيعي) في المملكة العربية السعودية، دراسة تحليلية، مجلة جامعة شقراء، العدد ٤ : ١١-٥٠

حجو، فارس يوسف (١٤٣١هـ) تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر بفلسطين في ضوء معايير الجودة وآراء المعلمين، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة،

طهطاوي، سيد أحمد (١٩٩٦م) القيم التربوية في القصص القرآني، دار الفكر العربي.

عاشور، دنيا حرب (٢٠١٣) معايير اختيار الآيات القرآنية المقررة على المرحلة الثانوية في ضوء الأهداف العامة للتربية الإسلامية وتصور مقترح لإثرائها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

اللقاني، أحمد حسين (١٩٨٩م) المناهج بين النظرية الإسلامية، أسسه وتطبيقاته التربوية، دار التعلم الكويت.

مراشدة، حسين (٢٠٠٧م) تقويم كتاب التربية الوطنية للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، مجلة جامعة دمشق، ٢٣(١)، ص: ٢٣٣-٢٧١.

هندي، صالح (٢٠٠٣م) أسس اختيار الآيات القرآنية لمناهج التربية الإسلامية وكتبها في ظلال عرض الإمام الغزال للآيات القرآنية حسب غاياتها في كتابة جواهر القرآن، مجلة مؤتة، مج ١٨، ع١، الأردن، جامعة مؤتة الأردنية.

ابن الجوزي، عبدالرحمن بن علي (١٩٨٤م) زاد المسير في علم التفسير، ط٣، (تحقيق): زهير الشاويش وآخرون، المكتب الإسلامي.

أبو العينين، علي خليل(٢٠٠٦م) الأخلاق والقيم التربوية في الإسلام، مقدمة موسوعة نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم،ط٤، السعودية، دار الوسيلة للنشر والتوزيع.

أبو زهرة، محمد (١٩٥٨م) أصول الفقه، القاهرة، دار الفكر العربي.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117891

أبو شهبة، محمد بن محمد (١٤٠٨هـ) الإسرائيليات والموضوعات في كتب التفسير، القاهرة، مكتبة السنة.
أحمد، سهير كامل (٢٠١٩م) أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، ط٢، الاسكندرية، مركز الاسكندرية للكتاب.
أحمد، صفاء حسن سرحان (٢٠١٠م) تفعيل إدارة المدرسة الثانوية لأساليب تنمية القيم الأخلاقية في ضوء منظور الإسلام، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
الأصفهاني، الراغب (٢٠٠٩م) مفردات ألفاظ القرآن (تحقيق): مصطفى العدوي، المنصورة، مكتبة فياض.
الأندلسي، أبي حيان (١٩٩٣م) تفسير البحر المحيط (تحقيق): عادل عبدالموجود وآخرون، بيروت، دار الكتب العلمية.
البخاري (الإمام الحافظ أبي عبدالله محمد بن إسماعيل البخاري) صحيح البخاري، بيروت، دار ابن كثير ،١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م.
بكرة، عبد الرحيم(١٩٨٥م) القيم الأخلاقية لدى طلاب جامعة طنطا، دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
الجارحي، محمد رأفت محمد صابر(٢٠٠٧م) تنمية بعض القيم التربوية لتلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي في مصر في ضوء خبرة اليابان، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
دخل الله، أيوب علي (٢٠١٥م) منظومة القيم التربوية في القرآن الكريم، مجلة أبحاث ودراسات تربوية، تصدر عن وزارة الإعلام اللبنانية، بيروت، مؤسسة الفلاح للنشر والتوزيع، العدد الأول.
الديب، إبراهيم (٢٠٠٨م) قيم تربوية في دائرة الضوء، المنصورة، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع.
رياض، سعد(٢٠١٤م) علم النفس في القرآن الكريم، القاهرة، مؤسسة اقرأ.
الزرقاني، محمد عبدالعظيم (٢٠٠١م) مناهل العرفان في علوم القرآن، (تحقيق): أحمد بن علي، القاهرة، دار الحديث.
الزركشي، محمد بن عبدالله (٢٠٠٦م) البرهان في علوم القرآن (تحقيق): أحمد بن علي، القاهرة، دار الحديث.
السعيد، محمد مسعد (١٩٩٢م) التفسير بالمأثور ومناهج المفسرين، دار الكتب.
السمالوطي، نبيل (١٩٧٤م) البناء النظري لعلم الاجتماع، الاسكندرية، دار الكتاب الجامعي.
السيوطي، جلال الدين (٢٠٠٦م) الإتقان في علوم القرآن (تحقيق): أحمد بن علي، القاهرة، دار الحديث للطبع والنشر والتوزيع.
الشافعي، حسين محمد (١٩٩٣م) قاموس الألفاظ القرآنية، القاهرة، دار المعارف.

الشربيني، محمد سعد (٢٠٠٣م) القيم التربوية والجمالية التي تعكسها الرسوم المقدمة في مجالات الأطفال، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
شرف، إيمان عبد الله (٢٠٠٨م) التربية الأخلاقية للطفل، القاهرة، عالم الكتب.
ضميرية، عثمان جمعة (١٩٨٤م) التصور الإسلامي للكون والحياة والإنسان، القاهرة، دار الكلمة الطيبة.
طهطاوي، سيد أحمد (٢٠١٦م) القيم التربوية في القصص القرآني، القاهرة، دار الفكر العربي.
على، سعيد إسماعيل (١٩٧٩م) التصور النبوي للشخصية السوية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.
على، سعيد إسماعيل (٢٠٠٧م) أصول التربية الإسلامية، ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
على، سعيد إسماعيل (٢٠١٠م) معاهد التعليم في الإسلام (موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية) ج٣، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.
علي، آمال شحاتة مصطفي (٢٠٠٦م) القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب التربية الدينية الإسلامية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء المتغيرات العصرية، رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.
القاسمي، محمد جمال الدين (٢٠٠٣م) محاسن التأويل (تحقيق): أحمد بن علي، وحمدي صبح، القاهرة، دار الحديث.
القاضي، سعيد إسماعيل وأحمد سيد خليل (١٩٩٠م) بعض القيم الأخلاقية لدى المعلمين (دراسة ميدانية بأسوان)، مجلة كلية التربية بأسوان، جامعة أسيوط، العدد الرابع، نوفمبر ١٩٩٠م.
المالكي، عبد الرحمن بن عبد الله (٢٠٠٩م) "القيم التربوية في تدريس التربية الإسلامية" المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي. جامعة الكويت. ٩١ (٢٣)، ١٤١ - ١٤٣.
مجمع اللغة العربية (١٩٩٤م) المعجم الوجيز، الطبعة الرابعة، القاهرة.
المسلمي، محمد كمال عليوة (٢٠١٠م) الوظيفة التربوية للمسجد في ظل المتغيرات المجتمعية المعاصرة، القاهرة، مجلة كلية التربية ببور سعيد، المجلد الرابع، العدد السابع.
نوح، السيد محمد (١٩٨٠م) شفاء الصدور في تاريخ السنة ومناهج المحدثين ، جـ١، المنصورة، دار النذير.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117891

جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في مركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة

THE QUALITY OF THE TRAINING PROGRAMS OFFERED AT THE TRAINING AND PROFESIONAL DEVELOPMENT CENTER FOR TEACHES OF THE ARABIC LANGUAGE IN NORTH BATINAH GOVERNORATE

إعداد

عبد الله بن علي بن سيف العيسائي

د. محمد بن طالب الكيومي

جامعــة صحــار- سلطنة عُمـان

Doi: 10.21608/jasep.2020.117892

استلام البحث : ٥ / ٩ /٢٠٢٠ **قبول النشر: ١٥ / ٩ / ٢٠٢٠**

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في مركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٠ معلمًا ومعلمة موزعين على ٢٦ مدرسة من مدارس محافظة الباطنة شمال، تم اختيارهم بالتعيين الاحتمالي العشوائي باستخدام التقنية العنقودية. صمم الباحث استبانة مكونة من ٣٤ فقرة اعتمادًا على نموذج دونالد كيرك باترك موزعة على أربعة مجالات وهي: تقييم رد فعل المتدربين، والتعلم، وتقييم السلوك، وتقييم النتائج، وتم قياس صدق محتوى الاستبانة من خلال صدق البند وصدق التعيين. وبلغ معامل ثبات اتساقها الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ $\alpha = 0.78$. وأظهرت النتائج أن مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في مركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة جاء بدرجة عالية بمتوسط حسابي ٣,٤١٣٨. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجدود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بالاستفادة من نموذج دونالد كريك باترك في تقييم مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة بمركز التدريب والإنماء المهني، والاستعانة بمقيم خارجي للحصول على مصداقية أكثر في قياس عائد التدريب، وزيادة عدد البرامج التدريبية لتشمل الشريحة الأكبر من المعلمين، وإعادة النظر في أوقات تقديم البرامج التدريبية بما يتناسب مع المعلمين وظروف عملهم.

Abstract:

This study aimed at investigating the quality of the training programs offered at the Training and Professional Development Center for teachers of the Arabic language in North Al Batinah Governorate. The descriptive approach was adopted in this study to achieve its objectives. The study consists of 160 male and female teachers, distributed in 26 schools in Al Batinah North Governorate which were randomly selected by using cluster technique. The researcher designed a 34 items questionnaire based on the Donald Kirk-Patrick model, distributed across four areas: the evaluation of the reaction of the trainees, the learning, the evaluation of the behavior and the evaluation of the results. The validity of the questionnaire content was measured through the validity of the item and the validity of the reliability. The coefficient of its internal consistency was $\alpha = 0.78$. The results showed that the quality of the training programs provided at the Pofessional Training and Development Center for teachers of the Arabic language in North Batinah governorate reached a high degree in a rethmatic average of 3.4138. The results also showed no significant differences with regard to the sex variable and there were no statistical differences with regard to the variable years of experience. The study recommended; using the Donald Creek Patrick model to assess the quality of the training programs offered by the Training and Professional Development Center, consulting an external evaluator to obtain more credibility in measuring the return of training, increasing the number of training programs to include the largest segment of teachers and reconsidering the times when training programs are conducted to suit teachers' academic schedules.

المقدمة

ما يشهده العالم من تتطور متسارع؛ وما صاحبه من تغيرات مختلفة في جوانب الحياة، يؤكد أهمية التركيز على المنظومة التعليمية، لما لها من دور في بناء المجتمعات، وصقل الأفراد لتنمية قدراتهم ومهاراتهم؛ لمواكبة مستجدات العصر المختلفة. وبما أن المعلم أحد أهم ركائز العملية التعليمية التعلمية وجودة تنفيذها؛ وهو القائد التربوي الذي يوصل

الخبرات للمتعلمين، ويرتقي بمستوياتهم الفكرية والمعرفية والعلمية، لذا كان من المهم تأهيله وتدريبه حتى يتمتع بدرجة عالية من الكفاية ليتمكن من أداء مهامه وممارسة وظائفه بصورة فاعلة.

ويعد التدريب أو الإنماء المهني للمعلم أثناء الخدمة عنصرًا أساسيًا لمواكبة المستجدات الحديثة والمتسارعة في المجال التربوي. والتدريب "هو مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تحسين المعارف والقدرات المهنية، مع الأخذ في الاعتبار دائمًا إمكانية تطبيقها في العمل، كما أنه النشاط الخاص باكتساب وزيادة معرفة ومهارة الفرد لأداء عمل معين"(رضوان، 2014، ص39).

وتعتبر البرامج التدريبية هي البرامج التي خططت وصممت لزيادة وصقل الإنتاجية لدى المعلمين من خلال رفع كفاءتهم في المعارف والمعلومات والاتجاهات الحديثة أو لمعالجة جوانب الضعف لديهم (الأحمد، 2005). ويجب أن تتسم هذه البرامج التدريبية المقدمة بالجودة ليكون لها أثر واضح في المعلم، وأدائه في التدريس، وملبيةً لاحتياجاته التدريبية، وتتسم بالفاعلية وتعود بالأثر الإيجابي على المعلم. ويؤدي مركز التدريب التربوي دوره في إكساب المهارات والمعارف التي تعين المعلم على مواجهة التحديات، وتدربه على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في مختلف المجالات العلمية المختلفة وغيرها من المعارف التربوية المتجددة.

ومن هذا المنطلق؛ تسعى وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان إلى الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وهذا يأتي تأكيدًا لخطاب جلالة السلطان قابوس المعظم لعام 2012 م أمام مجلس عُمان للقطاعات التعليمية بضرورة مراجعة سياسيات التعليم وخططه وبرامجه؛ من أجل إعداد جيل قادر على مواكبة المستجدات على الساحتين الدولية والإقليمية في المجالات المختلفة (وزارة التربية والتعليم، 2018 ب).

وحرصًا من وزارة التربية والتعليم على تطوير مسار التدريب للمعلمين والهيئات الإدارية والتدريسية أثناء الخدمة ونوعية البرامج المخصصة لهم وجودتها، ومتابعة أثرها على أدائهم والرفع من جودة المعلم وتأهيله، سعت إلى إعداد هيكلة خاصة معنية بالتدريب تتبع وكيل الوزارة للتخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية، ممثلة في المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية التي تقوم بإعداد ومتابعة التدريب سواء على المستوى المركزي أو اللامركزي في المحافظات التعليمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ أ).

وايمانًا بأهمية التدريب سعت وزارة التربية والتعليم إلى تأسيس المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، والذي يعنى بالارتقاء بالمعلم وصقل مهاراته وقياس أدائه، وإيجاد آليات وخطط واضحة لتدريبه ومتابعته وتحليل أدائه في الحقل التربوي. وقد ظلّت المراكز التدريبية سواء على المستوى المركزي (مركز التدريب الرئيسي) أو اللامركزي بالمحافظات التعليمية المختلفة قائمة بمهامها التدريبية بما لا يتعارض مع مهام المركز

Doi: 10.21608/jasep.2020.117892

التخصصي. ومركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة أحد الوحدات اللامركزية الذي يقوم بدوره في تدريب المعلمين بمختلف التخصصات التعليمية والتربوية. ومن ضمن هذه التخصصات مادة اللغة العربية، حيث يتم تنفيذ الكثير من البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية، موزعة إلى: المادة العلمية 65%، وطرائق التدريس 15%، وأساليب التقويم 15%، والتربوي العام 5%، وتنفذ هذه البرامج في مدة زمنية لا تتعدى عن خمسة أيام (وزارة التربية والتعليم، 2017 أ).

إلا أن جودة التدريب هو قياس كفاءة البرامج التدريبية، ومدى نجاحها في تحقيق الأهداف التي تم تحديدها مسبقًا وفقًا للاحتياجات التدريبية الفعلية، والتأثير الذي أحدثه التدريب في المعلمين من خلال البرامج التدريبية، وقياس القدرات والمهارات والمعارف المكتسبة، وتأثير ذلك في العمل، والتطوير الذي أحدثه التدريب في سلوك المشاركين واتجاهاتهم، وأداء المنظمة (الخطيب، 2006). لذا من المهم معرفة مدى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في مركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة؛ وما إذا كانت تخدم الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين أم لا.

مشكلة الدراسة

مع تسارع العلم والمعرفة في المجالات التربوية والثقافية والفكرية والتكنولوجية المختلفة، احتاج المعلم إلى التأهيل والتدريب لمواكبة هذه المتغيرات المتسارعة أثناء الخدمة. لذلك؛ أنشأت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان مراكز تدريبية للمعلمين في المحافظات التعليمية، سعيًا منها لتقديم الدعم اللازم للمعلم وتدريبه تدريبًا جيدًا ليمتلك المهارات والمعارف المختلفة لتعينه على أداء رسالته التعليمية في رفع مستويات الطلبة، وخصصت وزارة التربية والتعليم موازنة سنوية كبيرة لتنفيذ البرامج التدريبية لكافة التخصصات.

لذا تعد البرامج التدريبية مهمة في صقل المعلم بالمهارات والمعارف المتجددة التي تعينه على القيام بمهامه التدريسية. هذا ما أكدته دراسة الصايغ (2012) التي استقصت دور البرامج التدريبية في تطوير المهارات التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم، التي أوضحت نتائجها أن البرامج التدريبية أثناء الخدمة مهمة بدرجة عالية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وأن البرامج التدريبية تسهم في تطوير المهارات التدريسية لدى المعلمين بدرجة عالية.

ومن خلال عمل الباحث كمعلم أول لغة عربية وحضوره الكثير من البرامج التدريبية ومشاركته في إعداد وتنفيذ العديد من هذه البرامج، لاحظ أن بعض البرامج التدريبية بحاجة إلى معرفة مستوى جودتها للوقوف على مدى فاعليتها، وهذا ما أكدته دراسة البلوشي (2007) لواقع برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بسلطنة عُمان، التي أظهرت أن 51.5% من العينة أكدوا أن محتوى البرامج التدريبية يرتبط بطبيعة العمل الذي يقوم به المعلم داخل المدرسة، أما 48.5% أكدوا على أن البرامج التدريبية المقدمة لا ترتبط بالأعمال التي يقوم بها المعلمون داخل المدرسة، وهذا يتنافى مع أهداف البرامج التدريبية.

وأشار المشيخي (2009) في دراسته حول تقييم برامج وسياسات التدريب للموارد البشرية من منظور إدارة الجودة الشاملة بالتطبيق على المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار سلطنة عُمان، أن 60.8% من أهداف البرنامج راعت تنمية المهارات المهنية المختلفة للمعلمين المتدربين اللازمة لهم، مما يوضح أن العينة المتبقية 39.2% يرون عدم مراعاة أهداف البرنامج في تنمية المهارات الفنية اللازمة لهم.

أما فيما يتعلق بجودة البرامج التدريبية فقد توصلت نتائج دراسة الشكيلي (٢٠١٠) إلى أن برامج تدريب المعلمين الحالية بسلطنة عُمان بحاجة إلى مزيد من التطوير، لأنها تفتقر إلى الجودة المنشودة. ودراسة العلوي (٢٠١١) إلى أن فاعلية البرامج التدريبية جاءت بدرجة متوسطة ٣,٣١.

أما دراسة الحوسني (2013) عن واقع البرامج التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان، فأظهرت أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة جاءت معظمها منخفضة بدرجة كبيرة في جميع مجالات محور البرامج التدريبية لمديري المدارس.

كما أشارت نتائج دراسة (الكاف، 2014) حول تقييم البرامج التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ تعزى لمتغير عدد البرامج التدريبية التي شارك بها المعلم لصالح مستوى (٣ برامج فأكثر). ودراسة أحمد (2014) عن واقع تدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالسودان في ضوء معايير الجودة الشاملة أن التدريب الحالي لمعلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي لا يراعي ظروف المكان والزمان المناسبين، ولا يراعي الجديد في التربية، كما لا يلبي رغبات المعلم المهنية والأكاديمية.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. معرفة مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان.
٢. استقصاء ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ حول مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان تعزى لمتغير الجنس.
٣. استقصاء ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ حول مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

س1: ما مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان؟

س2: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ حول مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان تعزى لمتغير النوع؟

س3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ حول مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناولته، وهو استقصاء مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية. وتتضح أهمية الدراسة في جانبين:

أ. الأهمية النظرية:

- استقصاء جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب محافظة شمال الباطنة.
- توظيف نظرية دونالد كيرك باترك التي استخدمت في الدراسة لتقييم جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب محافظة شمال الباطنة.

ب. الأهمية التطبيقية:

- تقدم أداة جديدة قائمة على نظرية دونالد كيرك باترك لمعرفة جودة البرامج التدريبية.
- الاستفادة من الأداة في تقييم البرامج الأخرى للمواد المختلفة.
- ستقدم رؤية واضحة لمتخذي القرار بمحافظة شمال الباطنة ومن لهم علاقة حول جودة البرامج التدريبية.

حدود الدراسة

الحدود المكانية: شملت هذه الدراسة مدراس الحلقة الثانية وما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2018-2019م.

الحدود البشرية: شملت هذه الدراسة معلمي اللغة العربية بمدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان لصفوف الحلقة الثانية وما بعد الأساسي بمختلف فئاتهم.

التعريفات الإجرائية

البرامج التدريبية: هي عملية تستهدف إحداث تغيير في المعلومات والخبرات والمعارف والسلوك واتجاهات المتدربين، للرفع من كفاءتهم وممارساتهم داخل المنظمة (الصيرفي، ٢٠٠٩).

ويعرف الباحث البرامج التدريبية بأنها: البرامج المخططة التي تقدم من قبل مركز التدريب والإنماء المهني لمعلمي اللغة العربية، بغرض تحسين أدائهم أثناء ممارسته للمهنة، وهي المشاغل والدورات والورش التدريبية.

جودة البرامج التدريبية: "هي البرامج التي تصمم بمحتوى وعمق معينين، ومدى زمني محدد لتغطي الاحتياجات التدريبية. فإذا كانت مصممة بالاتساع والعمق المناسبين، فهي تسهم في تكامل وفعالية المدخلات، ومن ثم جودة عملية التدريب"(توفيق، 2014، ص43).

ويعرف الباحث الجودة بأنها التجويد في العمل الذي تقوم به من خلال التحسين المستمر على ما تقدمه للوصول إلى جودة في أعمالك. وجودة البرامج التدريبية يعني تقديم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية مناسبة وذات مستوى عالٍ من الدقة والجودة تناسب الفئة المقدمة لهم وتبدأ الجودة من تحديد الاحتياجات ونوعية البرامج ومحتواها المعرفي والمدرب والوقت والمكان والمدة الزمنية، حسب نموذج باترك للتدريب.

مركز التدريب والأنماء المهني: وحدة غير مركزية تتبع المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة، يقوم بإعداد خطة الإنماء المهني للمعلمين وتنفيذها، وفق الاحتياجات التدريبية بالتعاون مع الأقسام المعنية بذلك، وتسهيل كافة مستلزمات التدريب.

معلمو اللغة العربية: هم الذين يقومون بتدريس مادة اللغة العربية من الذكور والإناث في المدارس الحلقة الثانية من (٥-١٠)، وما بعد الأساسي من (١١-١٢)

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، الذي يهدف إلى توفير البيانات والحقائق عن مشكلة موضوع الدراسة لتفسيرها والوقوف على دلالتها، باستخدام أسلوب الحصر الشامل في اختيار العينة، والاستبانة في جمع البيانات الأولية، والوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لمشكلة الدراسة، ولتحقيق تصور أفضل وأدق للظاهرة موضوع الدراسة، والأنسب لاستقصاء مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة المقدمة، ومناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، والكشف عن الحقائق المرتبطة بالمتغيرات الديموغرافية (الجنس، وسنوات الخبرة).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية بمحافظة شمال الباطنة للمدارس الحكومية للعام 2018/2019، في صفوف الحلقة الثانية وما بعد الأساسي البالغ

Doi: 10.21608/jasep.2020.117892

عددهم 690 معلما ومعلمة منهم ٣٧١ معلما بنسبة ٥٣,٨% و٣١٩ معلمة بنسبة ٤٦,٢%، موزعين على ١٠٣ مدرسة، وذلك حسب إحصائية دائرة الإحصاء التربوي بمديرية التربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة (وزارة التربية والتعليم، 2018ج).

عينة الدراسة

تكونت عينة لدراسة من ١٦٠ معلما ومعلمة بنسبة ٢٣,٢% من مجتمع الدراسة، وتم اختيارهم بالتعيين الاحتمالي عشوائيًا باستخدام التقنية العنقودية، والعناقيد هي المدارس بافتراض أن بكل مدرسة ٧ معلمين، لذلك تحددت العينة باختيار ٢٦ مدرسة؛ تم اختيار هذه المدارس بالتعيين العشوائي البسيط من خلال موقع في الانترنت generator.org، توزعت هذه ال ٢٦ مدرسة على ١٢ مدرسة للذكور، و١٤ مدرسة للإناث.

جدول 1 *توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية للدراسة*

نوع المتغير		العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	74	%46.3
	أنثى	86	%53.8
	المجموع	160	%100
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	50	%31.3
	١٠ سنوات فأكثر	110	%68.8
	المجموع	160	%100

ويشير الجدول ١ أن عينة الدراسة تكونت من ١٦٠معلما ومعلمة بنسبة ٢٣,٢% من مجتمع الدراسة موزعين على حسب متغير النوع الاجتماعي، إذ بلغ عدد الذكور ٧٤ بنسبة ٤٦,٣%، وبلغ عدد الإناث ٨٦ بنسبة ٥٣,٨% أي النسبة الأعلى في العينة. أما توزيع عينة الدراسة على متغير سنوات الخبرة فقد بلغ عدد الذين تقل خبرتهم عن ١٠ سنوات ٥٠ معلما ومعلمة بنسبة ٣١,١%، وبلغ عدد الذين يمثلون سنوات الخبرة ١٠ سنوات فأكثر ١١٠ معلما ومعلمة بنسبة ٦٨,٨%.

أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع مستوى جودة البرامج التدريبية، والاستفادة من المقاييس التي أعدت في هذا المجال، قام الباحث بإعداد استبانة بهدف قياس مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة في مركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية وذلك وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاستبانة، وهو قياس مستوى جودة البرامج التدريبية بمركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة لمعلمي اللغة العربية.

- الاطلاع على الأدب النظري في الموضوع والدراسات السابقة حول جودة البرامج التدريبية، وأيضا المقاييس المعدة لقياس الجودة.
- الاطلاع على نموذج كيرك باترك لقياس جودة البرامج التدريبية لأنه من أشهر المقاييس المستخدمة لقياس جودة البرامج التدريبية.
- إعداد استبانة بصورتها الأولية موزعة على ٣٧ فقرة وفق أربعة محاور: تقييم رد فعل المتدربين وتضمنت ١٠ فقرات، التعلم شمل ١٠ فقرات، تقييم السلوك تضمن ٨ فقرات، تقييم النتائج شمل ٩ فقرات، بناء على نظرية دونالد كيرك باترك. مستخدما مقياس ليكرت الخماسي لدرجة الموافقة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق محتوى الأداة من خلال قياس صدق الفقرة وصدق التعين، وذلك بعرضها على١٤ من المحكمين ذوي الاختصاص، للتأكد من صدق الأداة ومدى شمولية الفقرات، وسلامة صياغتها اللغوية والعلمية، حيث تكونت الأداة من ٣٧ فقرة موزعة على أربعة محاور بناء على نظرية باترك لتقييم التدريب، وبعد عرضها على المحكمين تم أخذ ملاحظاتهم وأراءهم حول فقرات الاستبانة، وتم تغيير الصياغة اللغوية لبعض فقرات الاستبانة، ونقل فقرة "تثري البرامج التدريبية المجال التخصصي الأكاديمي للمعلمين" من محور تقييم النتائج إلى محور التعلم ونقل فقرة "يهتم المعلمون بتنمية ذاتهم مهنيا" من محور تقييم النتائج إلى تقييم السلوك. وحذف فقرتين في محور التعلم وفقرة من محور تقييم السلوك، لتصبح الأداة بصورتها النهائية تتكون من ٣٤ فقرة موزعة على أربعة محاور.

قياس الثبات

للتأكد من ثبات الأداة، تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من ٢٧ معلما ومعلمة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام معامل ارتباط ألفا كرونباخ، وأظهرت النتائج أن مقياس الثبات العام لمتوسط الأداة $\alpha = 0.78$ وهو معامل ثبات مرتفع لذلك تم اعتماد جميع فقرات المقياس وعددها ٣٤ فقرة، ويؤكد ذلك صلاحية الاستبانة للتطبيق.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. المتغيرات المستقلة:

- النوع الاجتماعي (ذكر – أنثى).
- سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)

٢. المتغير التابع: مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة في مركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة لمعلمي اللغة العربية.

المعالجات الإحصائية للبيانات

استخدم الباحث المعالجات الإحصائية والوصفية والتحليلية المناسبة في استخراج النتائج لكل سؤال من أسئلة الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على النحو التالي:

١. تم استخدام معامل الارتباط كرونباخ الفا (Alpha Cronbach)؛ لحساب ثبات أداة الدراسة.
٢. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة للإجابة عن السؤال الأول، ما مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان.
٣. تم استخدام اختبار(T-Test) للعينات المستقلة، للإجابة على السؤالين؛ الثاني، والثالث، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان تعزى لمتغيري النوع، وسنوات الخبرة.

أولاً: الإحصاء الوصفي لبيانات الدراسة

قام الباحث بداية بحساب الإحصاء الوصفي لمتغير الدراسة الرئيس وهو مستوى جودة البرامج التدريبية من خلال حساب: مقاييس النزعة المركزية، ومقاييس التشتت، والتوزيع الطبيعي للبيانات.

مقاييس النزعة المركزية

تم حساب مقاييس النزعة المركزية للمتغير وهي: المتوسط، والوسيط، والمنوال. نتائج هذه المقاييس يوضحها الجدول ٢.

جدول ٢ *مقاييس النزعة المركزية لعينة جودة البرامج التدريبية*

مقاييس النزعة المركزية	المتوسط الحسابي	الوسيط	المنوال
المستوى العام	٣,٤٠٧٧	٣,٤٦٥٣	1.00

يبين الجدول ٢ مقاييس النزعة المركزية لاستجابات عينة الدراسة حول جودة البرامج التدريبية المقدمة في مركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان لمعلمي اللغة العربية، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام $M = 3.4077$، كما بلغ الوسيط $MD = 3.4653$، في حين بلغت قيمة المنوال= ١,٠٠، ويتضح من القيم السابقة لمقاييس النزعة المركزية وجود تقارب في قيم المتوسط والوسيط، وعدم وجود تباعد بينها.

مقاييس التشتت

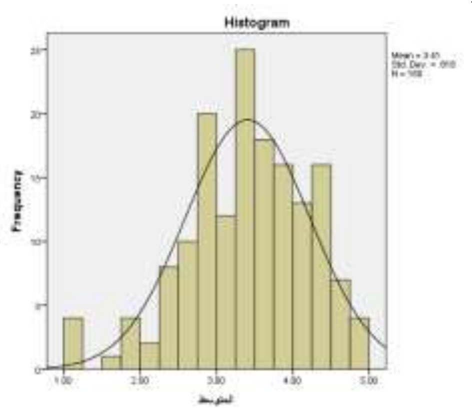
تـم حسـاب مقـاييس التشـتت للمتغيـر الرئيسـي للدراسـة وهـي: التبـاين، والانحـراف المعياري، والمدى الذي يتضـمن أعلـى قيمـة وأقل قيمـة، وكذلك التفلطح والالتـواء. الجدول ٢,٤ يوضح نتيجة مقاييس التشتت.

جدول ٣ *مقاييس التشتت لعينة جودة البرامج التدريبية.*

التباين	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري	المدى	الحد الأدنى للقيم	الحد الأعلى للقيم
٠,٦٦٩	٠,٨١٧٨٢	-0.571	0.369	٠,٠٦٤٦٥	3.89	1.00	4.89

يبـين الجـدول ٣ مقـاييس التشـتت لاسـتجابات عينـة الدراسـة حـول جـودة البـرامج التدريبية المقدمة في مركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة لمعلمي اللغة العربيـــة، إذ بلغـــت قيمـــة التبـــاين $V = 0.669$، كمـــا بلـــغ الانحـــراف المعيـــاري $SD = 0.81782$، وهاتان القيمتان متقاربتان من بعضهما، كما تقل عن الواحد الصحيح؛ مما يدل على أن القيم قريبة من وسطها الحسابي كما لا يوجد تشتت بينها، كما يوضح الجدول القيمة المناسبة للالتواء والتي بلغت57.٠-، وهي قيمة انحصرت بين +١ و-١، أي أن توزيع الاستجابات يقترب من التوزيع الطبيعي، مع وجود ميل في الاستجابات للاتجاه السالب، وكذلك الحال بالنسبة للتفلطح، فقد بلغت قيمته 0.369، وهي قيمة أيضا انحصرت بين +١ و-١، وهذا يعني عدم وجود تفلطح في القيم، وهو دليل على مناسبة انتشار الاستجابات حول وسطها الحسابي، وهذا يتضح في الشكل التوزيع الطبيعي ١,٤. لذا سيقوم الباحث بالإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام الاختبارات البارامترية.

شكل ١ التوزيع الطبيعي لبيانات



Doi: 10.21608/jasep.2020.117892

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ومناقشتها

ما مستوى جودة البرامج التدريبية المُقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى جودة البرامج التدريبية المُقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان حسب محاور الدراسة والأداة ككل. ولتوضيح نتائج الإجابة على السؤال، اعتمد الباحث معيار الحكم التالي.

جدول ٤ *معيار الحكم على نتائج السؤال الأول*

المدى	درجة التقدير
من ١ إلى ١,٧٩	منخفضة جدا
من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩	منخفضة
من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	متوسطة
من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩	عالية
من ٤,٢٠ إلى ٥	عالية جدا

(أبوعلام،٢٠٠٦).

والجدول التالي يوضح نتائج الإجابة على السؤال.

جدول ٤ *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة.*

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	28	يهتم المعلمون بتنمية ذاتهم مهنيا.	3.92	1.015	عالية
2	27	يستطيع المعلم نقل التدريب الذي حصل عليه إلى المعلمين الآخرين.	3.82	1.045	عالية
3	17	تربط البرامج التدريبية بين الجانبين النظري والعملي.	3.71	1.019	عالية
4	11	تهدف البرامج التدريبية إلى إعداد المعلمين للتكيف مع ظروف العمل المختلفة.	3.7	1.086	عالية
5	14	يشمل محتوى البرامج التدريبية المجالات المعرفية والمهنية والوجدانية.	3.62	0.964	عالية
6	33	يطور المعلمون أدوات وأساليب متعددة لتقييم أداء الطلبة بعد تنفيذه ما تدرب عليه.	3.62	1.081	عالية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
7	13	تراعي البرامج التدريبية عناصر العملية التعليمية المختلفة (كالتقويم، والمناهج، وطرائق التدريس...الخ).	3.6	1.106	عالية
8	26	يدرك المعلم التغيير الذي حدث في سلوكه ومعرفته ومهاراته بسبب التدريب.	3.58	1.031	عالية
9	2	تبنى البرامج التدريبية بناء على حاجات المعلمين المختلفة.	3.51	1.04	عالية
10	15	ترتبط البرامج التدريبية بأهداف المراحل التعليمية المختلفة.	3.51	1.116	عالية
11	19	تثري البرامج التدريبية المجال التخصصي الأكاديمي للمعلمين.	3.5	1.064	عالية
12	12	تلبي البرامج التدريبية حاجات المعلمين الأكاديمية والتربوية.	3.49	1.127	عالية
13	16	تراعي البرامج التدريبية التسلسل المنطقي والتكامل بين موضوعات التدريب المختلفة.	3.47	1.11	عالية
14	5	يهتم مركز التدريب بتقييم المعلمين أساليب التدريب المستخدمة في البرامج التدريبية.	3.46	1.008	عالية
15	8	تتم عملية تقييم المعلمين حول مدى ملاءمة البيئة التدريبية لطبيعة التدريب.	3.46	1.057	عالية
16	3	يهتم مركز التدريب بتقييم المعلمين لمحتوى البرامج التدريبية.	3.44	1.103	عالية
17	18	يحفز محتوى البرامج التدريبية على الإبداع والابتكار.	3.44	1.039	عالية
18	20	ينفذ المعلمون ما تدربوا عليه بعد عودتهم إلى العمل.	3.41	1.151	عالية
19	9	تتم عملية تقييم المعلمين في مدى ملاءمة الأدوات والوسائل التدريبية لموضوع التدريب.	3.39	1.041	متوسطة
20	29	يقيم مركز التدريب مستوى البرامج التدريبية قبل التدريب وبعده.	3.34	1.075	متوسطة
21	32	يهتم مركز التدريب بتقديم المعلومات عن أداء المتدربين.	3.34	1.087	متوسطة
22	7	يحرص مركز التدريب على تقييم المعلمين لمعرفة مدى نجاح تنظيم العملية التدريبية.	3.33	1.097	متوسطة
23	24	يستخدم مركز التدريب نتائج التقييم الذاتي لتقييم أثر البرامج التدريبية في سلوك المعلمين.	3.32	1.042	متوسطة

Doi: 10.21608/jasep.2020.117892

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
24	34	يوظف مركز التدريب المعلومات الواردة من المسؤولين والجهات المعنية الأخرى حول نتائج التدريب.	3.32	1.107	متوسطة
25	1	يحظى تقييم رد فعل المعلمين باهتمام كبير لدى مركز التدريب.	3.29	1.136	متوسطة
26	6	يوظف مركز التدريب تقييم المعلمين لقياس قدرة المدربين على تنفيذ التدريب.	3.29	1.048	متوسطة
27	22	يستخدم مركز التدريب ملاحظة أداء المعلمين لتقييم أثر البرامج التدريبية.	3.23	1.094	متوسطة
28	25	يستخدم مركز التدريب نتائج التقييم الخارجي لتقييم أثر البرامج التدريبية على سلوك المعلمين.	3.23	1.041	متوسطة
29	4	يعتمد مركز التدريب على ملاحظة المعلمين في تطوير الخطط السنوية لديه.	3.21	1.084	متوسطة
30	23	يقيم مركز التدريب أداء المعلمين بعد حضورهم للبرامج التدريبية.	3.18	1.102	متوسطة
31	31	يتم تحليل مستويات أداء المدارس قبل وبعد التدريب.	3.18	1.125	متوسطة
32	30	يقارن مركز التدريب مستوى أداء المعلمين قبل التدريب وبعده.	3.12	1.14	متوسطة
33	10	يقيم مركز التدريب مناسبة مواعيد تنفيذ البرامج التدريبية.	3.04	1.215	متوسطة
34	21	يستخدم مركز التدريب المقابلات لتقييم أثر البرامج التدريبية على أداء المعلمين.	3.01	1.174	متوسطة
		متوسط الأداة	3.4138	0.81347	عالية

يبين الجدول ٤ إن المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى جودة البرامج التدريبية المُقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان حسب فقرات أداة الدراسة ككل، إذ بلغ المتوسط العام للأداة ٣,٤١٣٨ وانحراف معياري عام ٠,٨١٣٤٧، وبدرجة تقدير عالية.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة البلوشي (٢٠٠٧) التي أكدت أن محتوى البرامج التدريبية ترتبط بطبيعة العمل الذي يقوم به المعلم داخل المدرسة، ودراسة المشيخي (٢٠٠٩) التي أوضحت نتائجها أن أهداف البرنامج راعت تنمية المهارات المهنية المختلفة للمعلمين المتدربين اللازمة لهم، ودراسة أوسليفيا (O'sullivan,٢٠١٠)، التي توصلت إلى اتفاق جميع المعلمين على الفائدة التي حصلوا عليها من البرامج التدريبية المقدمة لهم، وأن

مستوى البرامج التدريبية الجيدة خلقت لديهم الدوافع الذاتية والتحفيزية، ودراسة الكاف (٢٠١٤) التي أظهرت درجة تقييم البرامج التدريبية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية جاءت بدرجة عالية، بينما اختلفت هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الشكيلي، ٢٠١٠) التي توصلت إلى أن برامج تدريب المعلمين الحالية بسلطنة عُمان بحاجة إلى مزيد من التطوير، وافتقارها إلى الجودة المنشودة، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى تغيير بيئات التدريب والأساليب المتبعة، واختلفت أيضا مع دراسة العلوي (٢٠١١) التي أشارت نتائجها إلى أن فاعلية البرامج التدريبية جاءت بدرجة متوسطة ٣,٣١. وكذلك دراسة الحوسني (٢٠١٣) التي جاءت منخفضة في جميع مجالات محور البرامج التدريبية لمديري المدارس وقد يعود ذلك للاختلاف بين عينتي الدراسة، وبيئة وظروف التطبيق، ونوعية البرامج المقدمة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة العالية حول رضا معلمي اللغة العربية عن مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة بمركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة التي شاركوا بها، إلى حرص القائمين على البرامج التدريبية وتقديرهم لأهميتها من أجل تطوير وتحسين مهارات المعلمين ومعارفهم وأدائهم بما ينعكس على أداء طلبتهم وتنمية شخصيتهم من الجوانب المعرفية والسلوكية. وإلى تطور أساليب واستراتيجيات التدريب المتبعة، واهتمام الجهة المنفذة بأن تكون برامجها تلامس احتياجات المعلمين الفعلية.

وكما أن هذه البرامج جاءت مخططا لها وفق الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية، ومصممة لتراعي الفئة المستهدفة لهذه البرامج، وتشمل المجالات المعرفية والمهنية، والوجدانية، ومواكبة مستجدات القرن ٢١ وطرائق التدريس الحديثة، موزعة إلى: المادة العلمية٦٥%، وطرائق التدريس ١٥%، وأساليب التقويم ١٥%، والتربوي العام ٥% (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٧ أ). وصممت هذه البرامج بهدف إعداد المعلمين أكاديميا وتربويا، وامتلاكهم للمعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تعينهم على أداء مهامهم والرفع من مستواهم، مما حققت الأهداف المرجوة من التدريب.

وقد يعود ذلك أن مركز التدريب والإنماء المهني يعمل على إكساب المعلمين المهارات والمعارف والاتجاهات اللازمة خلال عملية التدريب، حيث إنه يعمل على متابعة المعلمين من ناحية التقييم سواء قبل أو بعد الانتهاء من البرامج التدريبية، كما يسعى المركز إلى بناء كادر مهني قادر على القيام بالمهام بأفضل صورة ممكنة من خلال تطويع وتعزيز برامج التدريب والمتابعة والتقييم المستمر للبرامج التدريبية، إلا أن جميع ما سبق بحاجة إلى تعزيز.

ويعود ذلك أيضا إلى قناعة المعلمين بفائدة البرامج التدريبية المقدمة لهم، وكفاءة المدربين وخبرتهم في تنفيذ البرامج، وامتلاكهم لأساليب مشوقة مثل إنتاج الأفلام أو عرض الصور والشرائح، وإلمامهم بالاتجاهات المعاصرة في المجال التربوي والأكاديمي، وعدم الاعتماد على الأساليب التقليدية في تقديم البرامج، حيث خضع المدرب لدورات تدريبية

Doi: 10.21608/jasep.2020.117892

شاملة ومكثفة بحيث استطاع تولي مهامه كمدرب بشكل جيد. واهتمام مركز التدريب والإنماء المهني بتهيئة البيئة المناسبة وتقديم التسهيلات ومستلزمات العملية التدريبية التي يحتاجها المتدربون.

وبهذه النتيجة العالية يكون مركز التدريب والإنماء المهني، يعكس ما تركز عليه نظريات التدريب وبالأخص نموذج باترك في جودة البرامج التدريبية، الذي يسعى لمعرفة مدى رضا المعلمين عن محتوى البرامج التدريبية ومدى استجاباتهم لاحتياجاتهم، وحصيلة التعلم التي حازها المشاركون من البرنامج، والتغيرات التي تحدث في سلوك المعلمين، ومدى التغيرات التي أحدثها المعلمون في الأداء التعليمي.

حيث جاءت الفقرة ٢٨ في محور تقييم السلوك والتي تنص على" يهتم المعلمون بتنمية ذاتهم مهنيا" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ ٣,٩٢، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة المحاسنة (٢٠٠٤) بدرجة عالية نحو توجيه سلوك المتدربين لتحقيق أهدافهم وأهداف المنظمة، ودراسة الصالحية (٢٠١٠) الذي أكد أفراد العينة على أن التنمية المهنية الذاتية لها دور كبير جدا في تحسين ممارسات المعلم، وأن التدريب والثقافة الذاتية وسيلتان للتنافس لبذل مزيد من الجهد لتطوير الذات. كما يؤكد ذلك على أن البرامج التدريبية يتم التخطيط لها بشكل جاد ومنظم داخل المركز، وأن ما يتم اكتسابه من برامج ودورات تدريبية يؤدي إلى تحسين اتجاهات المعلمين نحو مهنتم، وهذا ما أكدته دراسة الشلبي (٢٠١٠) على أن البرامج التدريبية ساهمت في تحسين اتجاهات أفراد العينة نحو مهنتهم.

ويمكن أيضا تفسير ذلك بسبب مدى الفائدة التي انعكست على سلوك المعلمين بعد مشاركتهم في البرامج التدرية التي عززت لديهم التعلم الذاتي، ورفع من مستواهم مهنيا، وهذا ما ركزت عليه نظريات التدريب كنموذج باترك ونموذج جاك فيلبس وهو التغير الذي يحصل لسلوك الفرد بعد حضوره للبرنامج التدريبي على المستوى الشخصي والمنظمة (رضوان، ٢٠١٤).

تلتها في المرتبة الثانية الفقرة ٢٧ من محور تقييم السلوك ونصها" يستطيع المعلم نقل التدريب الذي حصل عليه إلى المعلمين الآخرين" بمتوسط حسابي بلغ ٣,٨٢، ويعود ذلك على نوعية المعارف والمفاهيم والطرائق الحديثة التي تقدم في البرامج التدريبية بما يتناسب مع احتياجات المعلمين المختلفة، وأن محتوى هذه البرامج وتصميمها وتنفيذها كان لها الأثر الإيجابي على مستوى المعلمين، وبالتالي حرص المعلمين على نقل التدريب لزملائهم خاصة بالبرامج التي ترتبط مباشرة بمهنة التدريس كطرائق التدريس الحديثة أو ما يسمى بالتعلم النشط وتوظيف التقانة وغيرها. وهذا ما ركز عليه نموذج باترك وهو التغيير الذي يحصل لسلوك الفرد بعد حضوره للبرنامج التدريبي ونقله إلى أقرانه في مجال تخصصه.

تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة ١٧من محور التعلم ونصها " تربط البرامج التدريبية بين الجانبين النظري والعملي" بمتوسط حسابي بلغ ٣,٧١، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة

الغيثي (٢٠١٨) بأن جودة محتوى البرامج التدريبية المقدمة من قبل دائرة التعليم والمعرفة للمعلمين بمستوى مرتفع، واختلفت الدراسة مع دراسة الفرا (٢٠١٣) إلى أن محتوى البرامج التدريبية جاء بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى الاختلاف في عينة ومجتمع الدراسة.

مما يدل على أن محتوى البرامج التدريبية متنوعة بين الجانبين النظري والعملي ويتم تنفيذه بجودة عالية من ذوي الاختصاص في المجال، ومناسبة لمستويات جميع الفئات والخبرات، مما أكسب المتدرب المهارات والمعارف والاستراتيجيات الحديثة التي تعينه على أداء مهامه التدريسية، ومحفزة على الإبداع والابتكار، وتجمع بين البرامج الأكاديمية والتربوية، وإن المدربين من ذوي الكفاءة في تنفيذ البرامج من خلال الجمع بين الجانب النظري والتطبيقي أثناء التدريب، ومستخدمين أساليب مشوقة في التدريب ساعدت المعلمين على الاستفادة من البرامج المقدمة.

وجاءت الفقرة ١٠ من محور رد فعل المتدربين ونصها "يقيم مركز التدريب مواعيد مناسبة لتنفيذ البرامج التدريبية" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ ٣,٠٤، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الكاف (٢٠١٤) التي جاءت بدرجة متوسطة في توقيت تنفيذ البرامج التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، واختلفت مع دراسة العلوي (٢٠١١) التي أشارت إلى توقيت التدريب لرؤساء الأقسام الإدارية والفنية بالمناطق التعليمية بدرجة عالية. ويعود ذلك الاختلاف بين الدراستين إلى عينة الدراسة.

ربما يعود ذلك إلى ارتفاع أنصبة المعلمين من الحصص الدراسية والأنشطة والواجبات الأخرى مما يشعرهم أن توقيت تنفيذ البرامج غير مناسب، أو يعود إلى سوء التخطيط من قبل الجهة المسؤولة عن توقيت التنفيذ. ويرى الباحث أن يكون وقت تنفيذ البرامج يتناسب مع المعلم بحيث يكون في الأوقات التي تسبق دوام الطلبة في بداية العام الدراسي أو بعد امتحانات الفصل الدراسي الأول أو الثاني بحيث لا يؤدي إلى خلل في الجدول الدراسي.

بينما جاءت الفقرة ٢١ من محور تقييم السلوك ونصها "يستخدم مركز التدريب المقابلات لتقييم أثر البرامج التدريبية على أداء المعلمين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ ٣,٠١، وتتفق مع دراسة المصدر (٢٠١٠) ودراسة الكاف (٢٠١٤) اللتان جاءت نتائجهما بدرجة متوسط في تقييم أثر البرامج التدريبية.

مما يدل على وجود ضعف لدى مركز التدريب في تقييم أثر التدريب أو ما مدى اكتساب المعلمين من المعارف والمهارات من البرامج المنفذة، بحيث لا يقوم بمتابعة التغير في سلوك المعلمين بعد تنفيذ البرامج التدريبية، ويمكن أن يعود ذلك إلى حاجة المركز إلى وقت طويل في متابعة تقييم التدريب وأثره على الأداء التعليمي وعلى مستوى أداء المعلم والتكاليف المالية العالية التي يحتاجها من توظيف مقيمين داخليين في متابعة المعلمين بالمدارس بعد التدريب ومتابعة أداء المدرسة، أو يحتاجون إلى مقيم خارجي للقيام بهذه

Doi: 10.21608/jasep.2020.117892

الوظيفيـة كـأفراد أو مؤسسـات، وهـذا يختلـف مـع المقـاييس العالميـة فـي قيـاس سـلوك الفـرد والمؤسسة ومتابعة أثر التدريب بعد ذلك، الذي يدعو إليه نموذج باترك في تقييم السلوك، وهو معرفة التغير الذي يحصل للمتدرب بعد التدريب لتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي.

لذلك يرى الباحث بإن يتم مقابلة المعلمين لتقييم أثر البرامج التدريبية على أدائهم، بعد عودتهم إلى المدارس، من خلال أخصائي التدريب والمشرف التربوي والمعلم الأول لمعرفة مدى ما اكتسبه المعلم من هذه البرامج، ويكون بمتابعة أدائه في الحصة الدراسية وتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير، للحصول على نتائج ومؤشرات عن تحقيق الأهداف المرجوة من التدريب وفاعليته، لأن النتائج تعتبر مؤشرا على فاعلية التدريب ومبررات استمراريته، كما يوضح سير البرامج ونجاحها أو فشلها.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\left(\alpha \leq 0.05\right)$ لاستجابة أفراد العينة حول مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار(T-Test) للعينات المستقلة؛ للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان، والتي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، والجدول التالي يوضح ذلك جدول ٥,٤.

جدول ٥ *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لمتغير الجنس*

محاور الدراسة	الجنس	العدد ن=١٦٠	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
متوسط الأداة	ذكر	74	3.2٧٣١	0.86518	0.10058
	أنثى	86	3.5236	0.76084	0.08204

يلاحظ من الجدول ٥ أن عدد عينة أفراد عينة ذكور $N = 74$، أما الإناث $N = 86$، والمتوسط الحسابي للذكور $M = 3.2731$، أما متوسط الحسابي للإناث $M = 3.5236$، الانحراف المعياري للذكور $SD = 0.86518$، والانحراف المعياري لإناث $SD = 3.5236$، والخطأ المعياري للذكور $SED = 0.10058$، والخطأ المعياري للإناث $SED = 0.08204$.

جدول ٦ /اختبار(T-Test) لأثر متغير الجنس

	F	Sig.	قيمة (ت) T	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة Sig. (2.tailed) p	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	95% لحدود الثقة أدنى	أعلى
افتراض تجانس التباين	1.294	.٠257	-1.949	158	0.053	-25053	0.12855	0.0337	0.5044
افتراض عدم تجانس التباين			-1.930	146.692	0.056	-25053	.12979	00598	-.50703

يوضح جدول ٦ نتائج اختبار(T-Test) لأثر متغير النوع الاجتماعي حول مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان، حيث يظهر أن قيمة $P = 0.257$ ، $F = 1.294$ وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة $(\alpha \le 0.05)$، ومعنى ذلك أنه لا توجد فروق في التباين بين الذكور والاناث؛ مما يحتم الاعتماد على بيانات الصف الأول. توضح نتيجة اختبار ت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \le 0.05)$ في تقديرات عينة الدراسة حول مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان حسب متغير النوع الاجتماعي (ذكر/أنثى) في جميع محاور الدراسة حيث أظهرت النتائج أن $P = 0.053$ ، $df = 158$، $t = 1.949$، كما يوضح الجدول ٦,٤ أن أكبر وأصغر قيمة لفترات الثقة تقع بين $0.5044 - 0.00337$ وبالتالي فإن قيمة $P = 0.053$ وهي أكبر من مستوى الدلالة $(\alpha \le 0.05)$ لذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان تعزى لمتغير الجنس.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة العلوي (٢٠١١) ودراسة الكاف (٢٠١٤) ودراسة الحتة ٢٠١٦، بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع في كافة محاور الدراسة. واختلفت مع دراسة الصالحية ٢٠١٠ ودراسة المصدر (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى إلى صالح الإناث، ويعود هذا الاختلاف إلى أفراد عينة الدراستين، والسنة التي تم فيها تقييم البرامج التدريبية.

تعزى هذه النتيجة إلى وجود نظام تدريبي معتمد لدى مركز التدريب، ووضوح الأهداف التدريبية، واهتمام المركز بجميع المعلمين في مجال التدريب دون التميز بين

الجنسين، ومشاركة جميع المعلمين في برامج وأنشطة المركز منها العملية والتدريبية والتخطيط لها وتقييمها، وخضوعهم إلى نفس البرامج التدريبية والمعارف المتساوية للجنسين، ولارتباطها بمجال عملهم وتخصصهم، واهتمام المركز بجودة البيئة التدريبية في توفير كافة المستلزمات لتحقيق الأهداف المنشودة من التدريب التي يقدمها مركز التدريب والإنماء المهني، وحرصه على الارتقاء بالبرامج التدريبية من خلال الاعتماد على الأساليب الحديثة في تقديم محتوى البرامج، والتنوع في وسائل التدريب التي تحث على المطالعة والبحث، وتلبي احتياجاتهم، وتعالج أوجه القصور لديهم، وتعزز جوانب القوة في أدائهم، كما يشير إلى تقارب وقت تنفيذ البرامج للجنسين، وتركت نفس الأثر لديهم، بغض النظر عن الجنس.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لاستجابة أفراد العينة حول مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار(T-Test) للعينات المستقلة؛ للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان، والتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)، والجدول التالي يوضح ذلك ٧

جدول٧ *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لمتغير سنوات الخبرة*

محاور الدراسة	سنوات الخبرة	العدد ن=١٦٠	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
متوسط الأداة	أقل من ١٠ سنوات	50	3.5185	0.92578	0.13093
	١٠ سنوات فأكثر	110	3.26	0.76300	0.7275

يلاحظ من الجدول ٧ أن عدد عينة أفراد عينة أقل من ١٠ سنوات $N=$ ٥٠، والمتوسط الحسابي $M=3.5185$، الانحراف المعياري $SD=0.92578$، عدد عينة أفراد عينة أكثر من ١٠ سنوات $N=$ ١١٠، والمتوسط الحسابي $M=3.26$، الانحراف المعياري $SD=0.76300$ والخطأ المعياري للذكور $SED=0.13093$، والخطأ المعياري للإناث $SED=0.7275$.

جدول ٨ اختبار(T-Test) لأثر متغير سنوات الخبرة

	F	Sig.	قيمة (ت) T	درجة الحرية df	مستوى الدلالة Sig. (2.tailed) p	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	95% لحدود الثقة أدنى	أعلى
افتراض تجانس التباين	٤,٥٠١	.٠٣٥	1.156	158	0.249	.16110	.13934	.43631	-.11411
افتراض عدم تجانس التباين			-1.076	80.480	0.285	.16110	.14978	.45914	-.13694

يوضح جدول ٨ نتائج اختبار(T-Test) لأثر متغير النوع الاجتماعي حول مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان، حيث يظهر أن قيمة $F = 4.501$ ، $F = 0.249$ وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$، ومعنى ذلك أنه لا توجد فروق في التباين بين الذكور والاناث؛ مما يحتم الاعتماد على بيانات الصف الأول. نتيجة اختبار ت توضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في تقديرات عينة الدراسة حول مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان حسب متغير سنوات الخبرة في جميع محاور الدراسة حيث أظهرت النتائج أن $df = 158$، $P = 0.249$، $t = -1.156$، كما يوضح الجدول ٨,٤ أن أكبر وأصغر قيمة لفترات الثقة تقع بين 43631. - 0.11411 وبالتالي فإن قيمة $P = 0.249$ وهي أكبر من مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان تعزى لمتغير سنوات الخبرة. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة المصدر (٢٠١٠)، ودراسة العلوي (٢٠١١)، ودراسة الحتة (٢٠١٦)، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. واختلفت الدراسة مع دراسة الكاف (٢٠١٤) أي وجود دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة العالية، ويعود ذلك إلى كثرة البرامج التدريبية التي تلقاها ذوو الخبرات العالية.

وتعزى هذه النتيجة إلى اهتمام المسؤولين في مركز التدريب والإنماء المهني بالعملية التدريبية في جميع مراحلها التصميم والتنفيذ والتقييم، ولوجود خطة تدريبية تستهدف المعلمين جميعهم باختلاف سنوات الخبرة، وملبية لاحتياجاتهم التدريبية، ومناسبة المحتوى لمؤهلات المعلمين وخبراتهم التدريسية وشعور المعلمين في المراحل التعليمية بحاجاتهم للتدريب لمواكبة المستجدات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة في التعليم، ويعود هذا التوافق في وجهات النظر لأفراد العينة بأنهم يخضعون لنظام تدريبي واحد، ويقدم لهم نفس الخدمات التعليمية والبرامج التدريبية بنفس مستوى الجودة على اختلاف سنوات الخبرة، كما أن المدربين على مستوى عالٍ من الخبرات والكفاءة العلمية، وقادرين على طرح المادة

 Doi: 10.21608/jasep.2020.117892

التدريبيـة بطريقـة سـهلة وسلسـلة، وأن جميـع العـاملين فـي الحقـل التربـوي يشـاركون فـي التخطيط للبرامج التدريبة دون التمييز لسنوات الخبرة.

كما يعود إلى توفير بيئة تدريبية تفاعلية مدعمة بأحدث الأجهزة والتقنيات الحديثة في التدريب، ومناسبتها لجميع المعلمين سواء ذوي الخبرة العالية أو الأقل مما يقدم لهم من تسهيلات تساعدهم على فهم المادة التدريبية والاستفادة منها، والتعامل معهم بشكل جيد، وتطبيق منظومة تقييم واضحة، وتطوير برامج التدريب المستقبلية بناء على تقييم النتائج بشكل مستمر، وتأثيرها على سلوك المعلمين. كما أن المادة التدريبية تسمح لتبادل الأفكار والمعارف والخبرات، مما يوفر عنصر الأثارة والتشويق بين المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم.

خلاصة النتائج

جاءت نتائج مستوى جودة البرامج التدريبية المُقدمة لمعلمي اللغة العربية بمركز التدريب في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان بدرجة تقدير عالية، وبلغ المتوسط العام للأداة ٣,٤١٣٨ وانحراف معياري عام ٠,٨١٣٤٧. معامل ارتباط ألفا كرونباخ، $\alpha = 0.78$. وبينت نتائج تحليل اختبار ت للعينات عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة.

التوصيـــات

- التركيز على تنويع مجالات البرامج التدريبية التي يخضع لها معلمو اللغة العربية، بما يتناسب ويتوافق مع الدراسات العالمية والتطور السريع في مجال المعرفة.
- متابعة أثر التدريب في المدارس من قبل مقيمي البرامج التدريبية، لمعرفة مدى تطبيق المشاركين للبرامج التدريبية التي خضعوا لها وما الفائدة منها وأوجه القصور ليتم تطوير البرامج مستقبلا.
- التطوير المستمر للبرامج التدريبية بما يتناسب مع الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
- إعداد اختبارات كأداة من أدوات التقييم قبل وبعد التدريب.
- الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة في تقييم البرامج التدريبية للمعلمين والاستعانة بالخبراء والمتخصصين بالمناهج وطرائق التدريس والأكاديميين لتجويد التدريب.
- الاستعانة بمقيم خارجي للحصول على مصداقية أكثر في قياس عائد التدريب.
- زيادة عدد البرامج التدريبية لتشمل الشريحة الأكبر من المعلمين.
- الاستفادة من نموذج دونالد كريك باترك في تقييم مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة بمركز التدريب والإنماء المهني.
- إعادة النظر في أوقات تقديم البرامج التدريبية بما يتناسب مع ظروف المعلمين.

المقترحـــــات

- إجراء دراسة مستقبلية تتعلق قياس واقع العائد من التدريب لدى وزارة التربية والتعليم وأثره على تخطيط التدريب.
- إجراء دراسة حول أثر البرامج التدريبية في تحسين الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية.
- إجراء دراسة حول التنمية المهنية الذاتية للمعلم وعلاقتها بتطور الأداء الوظيفي.
- إجراء دراسة مماثلة في جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المواد الأخرى غير اللغة العربية.
- إجراء دراسة مماثلة في جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في المراكز التدريبية الأخرى بالمحافظات السلطنة.
- دراسة جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية باستخدام البحث النوعي وليس الكمي.
- إجراء دراسة حول جودة أداء المدربين بمركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة أو المراكز التدريبية المختلفة.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117892

المراجــــــــــع

أولاً: المراجع العربية

ابـن منظـور، (٢٠٠٥). معجم *لسـان العـرب*. الجـزء الأول. تـونس: الـدار المتوسـطية للنشـر والتوزيع.

أبو الرب، عماد.، قداده، عيسى.، الوادي، محمود.، الطائي، رعد. (٢٠١٠). *ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بحوث ودراسات.* عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

أبـو النصـر، مـدحت. (٢٠٠٩). *مراحـل العمليـة التدريبيـة تخطـيط وتنفيـذ وتقـويم البـرامج التدريبية*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو الضيعات، زكريا. (2009). *إعداد وتأهيل المعلمين الأسس التربوية والنفسية،* القاهرة: دار الفكر.

أبوعلام، رجاء محمود. (٢٠٠٦). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أحمـد. محمـد النـور. (٢٠١٤). *واقـع تـدريب معلمـي اللغـة العربيـة بمرحلـة التعلـيم الأساسـي بالسودان في ضوء معايير الجودة الشاملة*: دراسـة ميدانيـة بمحليـة أم درمـان. رسـالة ماجستير. جامعة أم درمان الإسلامية. السودان.

الأحمد، خالد. (2005). *تكوين المعلمين من الأعداد إلى التدريب*، العين: دار الكتاب.

الأسطل، الخالـدي. (2005). *مهنـة التعليم وأدوار المعلـم فـي مدرسـة المستقبل*، العين: دار الكتـاب الجامعي.

البلوشي، عبد العزيز. (2007). *تطوير برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بسلطنة عُمان في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة،* رسالة ماجستير في التربية، جامعة الدول العربية.

البلوي، لافي بن ناصر. (٢٠١٨). *جودة البيئة المدرسية.* عمان: دار وائل لنشر والتوزيع.

توفيـق، عبـد الـرحمن. (2014). *تقيـيم العمليـة التدريبيـة*. مركـز الخبـرات المهنيـة. بميـك. القاهرة.

توفيق، عبد الرحمن. (2018). *التدريب الفعال بالأهداف والنتائج*. مركز الخبرات المهنية. بميك. القاهرة.

الحتة، أحمد عمر. (٢٠١٦). *واقع قياس عائد التدريب لدى معاهد ومراكز التدريب بوزارة التربيـة والتعلـيم العـالي فـي قطـاع غـزة وأثـره علـى التخطـيط والتـدريب*. رسـالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة.

الحوسـني، بـدر بـن هـلال بـن عبـد الله. (2013). *واقـع البـرامج التدريبيـة لمـديري المـدارس التعليم الأساسي بمحافظـة شمال الباطنـة فـي سلطنة عُمان من وجهة نظر المدراء أنفسهم*، رسالة ماجستير، جامعة نزوى: سلطنة عُمان.

الخطيب، رادح أحمد. (2006). *التدريب الفعال،* الأردن: جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب.

الربيعي، سعيد. (2004). *إعداد المعلمين وتدريبهم في سلطنة عُمان إنجازات وطموحات*، وزارة التعليم العالي. سلطنة عُمان.
رضوان، محمود. (2014) *إدارة الجودة الشاملة في التدريب من البداية إلى النهاية*. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك.
الزيادات، عواد.، مجيد، سوسن. (٢٠٠٨). *الجودة في التعليم دراسات تطبيقية*. عمان الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
السالم، مؤيد (٢٠٠٩). *إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي تكاملي*. عمان: إثراء للنشر والتوزيع.
السعدية، حمدة (٢٠١٠). التدريب التربوي في سلطنة عُمان رؤية مستقبلية لتنمية الموارد البشرية. *مجلة الإداري، ١٢١، ٨٧-١٠٥*.
السكارنه، بلال (٢٠١١). *تصميم البرامج التدريبية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
الشكيلي، أحمد (٢٠١٠). *تطوير برامج تدريب المعلمين بسلطنة عُمان في ضوء التوجهات المعاصرة لتنمية الموارد البشرية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الدول العربية، جمهورية مصر العربية.
الشلبي، إلهام. (٢٠١٠). أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية- الأردن). *مجلة جامعة دمشق، ٦ (٤)، ٤٣٧- ٤٨٤*.
شويطر، عيسى (٢٠٠٩). *إعداد تدريب المعلمين*. عمان: دار ابن الجوزي.
الصالحية، فاطمة. (2010). *واقع تطبيق برامج التنمية المهنية المستدامة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم بسلطنة عُمان*، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة: الأردن.
الصايغ، عبد الله بن سعيد بن ناصر. (2012). *دور البرامج التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم*، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عُمان.
الصيرفي، محمد (٢٠٠٩). *التدريب الإداري: تحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج التدريبية*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
الطعاني، حسن. (٢٠٠٢). *التدريب مفهومه وفعاليته: بناء البرامج التدريبية وتقويمها*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
عبيد، جمانة. (٢٠٠٦). *المعلم إعداده – تدريبه – كفاياته*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
العزاوي، نجم؛ جواد، عباس (٢٠١٠). *الوظائف الإستراتيجية في إدارة الموارد البشرية*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
عطية، محسن علي. (٢٠١٩). *الجودة والاعتماد اتجاه حديث في التربية والتعليم*. عمان: دار وائل لنشر والتوزيع.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117892

العلوي، صالحة مبارك. (٢٠١١). *تقويم فاعلية البرامج التدريبية لرؤساء الأقسام الإدارية والفنية بالمناطق التعليمية في سلطنة عُمان*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة.

عليمات، صالح. (٢٠٠٨). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عوض الله، عصام الدين. (٢٠١٠). *جودة التعليم وأهداف الألفية الثالثة للتنمية*. العين: الناشر: دار الكتاب الجامعي.

عيدروس، أسماء. (2009). *التنمية المهنية لمعلم التعليم الأساسي بسلطنة عُمان*، رسالة ماجستير، جامعة الدول العربية، القاهرة.

الغسانية، ريام. (٢٠١١). *دور المؤسسات التدريبية الخاصة في تدريب الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الغيثي، مريم. (٢٠١٨). *مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلمين في إمارة أبو ظبي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة صحار، سلطنة عُمان.

الفتلاوي، سهيلة. (2008). *الجودة في التعليم (المفاهيم – المعايير – المواصفات)*، القاهرة: دار الشروق.

الفرا، غادة. (٢٠١٣). *تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في غزة (دراسة مقارنة)*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الكاف، خديجة بنت محمد بن عقيل. (2014). *تقييم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان في ضوء برنامج جاك فيليبس*، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عُمان.

الكندي، خميس. (٢٠١٥). *التدريب المهني ماهيته، كفاءته، وأساليب قياسها*. (ص ٢٠). العين: دار الكتاب الجامعي.

اللامي، غسان.، الربيعي، هدى. (٢٠١٧). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية معايير وتطبيقات ونماذج*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

لطفي، صلاح. (2018). *المعايير الدولية لتدريب*. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك.

المحاسنة، أحمد. (٢٠٠٤). *تقييم فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر المشاركين في دورات الإدارة العليا والتنفيذية بالمعهد الوطني للتدريب*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، المملكة الأردنية الهاشمية.

مدبولي، محمد. (2002). *التنمية المهنية للمعلمين – الاتجاهات المعاصرة – المداخل الاستراتيجيات* العين: دار الكتاب الجامعي.

المشيخي، سهيل بن سالم بن أحمد. (2009). *تقييم برامج وسياسات التدريب للموارد البشرية من منظور إدارة الجودة الشاملة بالتطبيق على المديرية العامة للتربية والتعليم محافظة ظفار - سلطنة عُمان*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الإنتاجية والجودة: الإسكندرية.

المصدر، أيمن عبد الرحمن. (٢٠١٠). *واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

المعولي، ليلي بنت حمود بن سيف. (2014). *الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ونسب ورودها في خطط البرامج التدريبية الموجهة لهم*، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عُمان.

المقبالي، نوال سعيد. (٢٠٠٩). *دور التدريب في تنمية الأداء الوظيفي دراسة ميدانية مطبقة على العاملين بالجهاز الإداري بجامعة السلطان قابوس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

ميا، علي؛ وديب، صلاح؛ والشامسي، سالم. (2009). قياس أثر التدريب على أداء العاملين (دراسة ميدانية على مديرية التربية بمحافظة البريمي في سلطنة عُمان، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 31 العدد ١* .

وزارة التربية والتعليم، (٢٠١٦). *التقرير السنوي للأنماء المهني*. مسقط، وثيقة: سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم، (٢٠١٧ أ). *التقرير السنوي للأنماء المهني*. مسقط، وثيقة: سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم، (٢٠١٧ ب). *تقييم البرامج التدريبية*. مسقط، وثيقة: سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم، (٢٠١٧ ج). *دليل المركز التخصصي*. مسقط، وثيقة: سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم، (٢٠١٨ أ). *الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم*. مسقط، وثيقة: سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم، (٢٠١٨ ب). *دليل المركز التخصصي*. مسقط، وثيقة: سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم، (٢٠١٨ ج). *دليل الإحصاء التربوي*. مسقط، وثيقة: سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم، (٢٠١٨ د). العائد من الاستثمار. مسقط، وثيقة: سلطنة عُمان.

الببلاوي، حسن.، طعيمه، رشدي.، سليمان، سعيد.، النقيب، عبد الرحمن.، سعيد، محسن.، البندري، محمد.، عبد الباقي، مصطفى. (2006). *الجودة الشاملة في التعليم بين*

مؤشرات التميز ومعـايير الاعتمـاد الأسس والتطبيقات. عمـان الأردن: دار المسـيرة لنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Bramley, Peter. (1996). *Evaluating training effectiveness*. London. Mc Graw- Hill.

Clark, L. C. (2009). *The next educational wave (NEW) teachers' collaborative: A study of inquiry-oriented professional collaborative: A study of inquiry-oriented professional development for beginning teachers*. (doi. 3393914. Harvard University). ProQuest Dissertations and theses.

Granger, k. H. (2009). *The relationship between training environments and the personal teaching efficacy of teachers: Does it exist?* (doi. 3374319, La Sierra University). ProQuest Dissertations and Theses, 123-n/a.

Kirkpatrick, Donald. (2009). *Evaluating Training Programs*. America: by Barrett-Koehler Publishers.

Kirkpatrick, Donald. (2009). *Implementing the Four Levels: A Practical Guide for Effective Evaluation of Training Programs*. America: by Barrett-Koehler Publishers.

Ngala, f., & odebero, s. (2010). Teacher s perceptions of staff development programmers as it relates to teacher's effectiveness: A study of rural primary schools in Kenya. *Educational Research and review, 5*(1), pp. 001-009.doi:1990-3839.

Noe, Raymond. (1999). *employee training & Development. America*. Publisher: Craig s. Beytien.

O' Sullivan, H., McConnell, B., & McMillan, D. (2010). *Continuous professional development and its impact on practice: A north-south comparative study of Irish teacher's perceptions, experiences and motivations.* Informally published manuscript, Trinity college Dublin, stranmillis University College, Retrieved from http://scotens.org/wp-content/uploads/final-report.pdf.

واقع المناخ التنظيمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

The Reality of the Organizational Environment at Shaqra University as Perceived by Faculty Members

إعداد

د.خالد بن أحمد معيوف الشمري

أستاذ مساعد – كلية التربية – جامعة شقراء

Doi: 10.21608/jasep.2020.117893

استلام البحث : ٧/٩/٢٠٢٠ قبول النشر: ٢١ / ٩ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع المناخ التنظيمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، ومقترحات التحسين، حيث تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق الأهداف وتطوير استبانة مكونة من (٢٥) فقرة موزعة على (٥) مجالات، طبقت على عينة عشوائية بلغ عددها (١٧٠) عضو هيئة تدريس في جامعة شقراء.

توصلت الدراسة إلى أن:

- واقع المناخ التنظيمي في جامعة شقراء، جاء بواقع مناخ تنظيمي متوسط.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية).
- من أهم مقترحات تحسين مستوى المناخ التنظيمي في جامعة شقراء، هو السماح لأعضاء هيئة التدريس بتبادل المعلومات والاتصال (الصاعد، والهابط، والأفقي)، واعتماد استخدام تكنولوجيا الاتصال الحديث في الاجتماعات والأعمال الأكاديمية والإدارية.

الكلمات المفتاحية: المناخ التنظيمي، جامعة شقراء.

Abstract:

This study aimed determining at The Reality of the Organizational Environment at Shaqra University as Perceived by Faculty Members, it aims to analyze the relationship among the various dimensions of this environment and several variables: Gender, College, degree, then the proposal which will help to improve the

efficiency and effectiveness The descriptive method has been used, through the development of building a questionnaire to achieve the purposes of the study and included (25) items with five dimensions distributed on random sample of (170) members of the faculty. The results of the study showed that organizational environment at the university is located in the level of "middle", The study did not show statistically significant differences attributed to the Gender, college and the degree, The most notable recommendations are to achieve flexibility in the administrative work through the delegation of powers and the adoption of decentralization of management, and participation in decision-making.

Keywords: organizational environment, Shaqra University

مقدمة :

يسود المنظمات مناخ وجو عام من العمل يميز العلاقات السائدة والتفاعل الحاصل بين عناصر العمل على مختلف المستويات، وينعكس إيجاباً أو سلباً على العلاقات بين العاملين وإنتاجيتهم وولائهم للمنظمة ومستوى الرضا العام داخل المنظمة.

وقد وصف القريوتي (١٩٩٤) هذا المناخ بأنه مجموعة من الخصائص التي تميز البيئة الداخلية للمنظمة، والتي تتمتع بدرجة من الثبات النسبي يفهمها العاملون ويدركونها، مما ينعكس على قيمهم واتجاهاتهم؛ وهو ما يسمى المناخ التنظيمي الذي يعبر عن البيئة الاجتماعية لمجموعة العاملين في التنظيم، والبيئة الاجتماعية تشمل الثقافة والقيم والعادات والتقاليد والأعراف والأنماط السلوكية والمعتقدات وطرق العمل المختلفة التي تؤثر على فاعلية وأنشطة المنظمة، والمناخ التنظيمي يعمل كوسيط بين متطلبات الوظيفة وحاجات الأفراد (العميان، ٢٠٠٥).

إن فهم المناخ التنظيمي والتعامل معه يعد أمراً هاماً لكل فرد في المؤسسة، كما أنه لابد من السعي إلى تطوير مناخ العمل من أجل تحقيق الأهداف الموضوعة للمؤسسة، وفي هذا المجال لابد من التمييز بين مفهوم المناخ التنظيمي وبعض المفاهيم الأخرى كمفهوم البيئة، فالبيئة هي كل ما يدور داخل وخارج التنظيم، في حين أن المناخ التنظيمي يتعلق بكل ما يدور داخل التنظيم فقط، وبعبارة أخرى فإن المناخ التنظيمي يتعلق بالخصائص والفعاليات والأنشطة الداخلية في المنظمة (بطاح، ٢٠٠٦).

ولقد أظهرت دراسات المناخ التنظيمي أن له تأثير على الدافعية، والأداء، والرضا الوظيفي، بسبب ما يدركه العاملون من طبيعة بيئة العمل، وما ينتج عن ذلك من عوائد تعود عليهم اقتصادياً واجتماعياً ونفسياً، ففي المؤسسات التي يشعر العاملون أن فيها مناخاً داعماً

ومشجعاً لهم، يحقق العاملون إنتاجية أكثر ومستوى عال من الإبداع، ولذا يعد الاهتمام بالمناخ التنظيمي والتعرف على مستوياته، والعمل على تحسينه، أمراً في غاية الضرورة، ويساعد المؤسسة على تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية (الدقس وعليان، ١٩٩١).

وتؤكد قطاونة (٢٠٠٠) على أهمية دراسة المناخ التنظيمي، في ظل التحديات العالمية الجديدة، والمنافسة الشديدة، والاتجاه نحو العولمة، والتغير التكنولوجي السريع، فكل هذه التحديات تفرض على المنظمات إذا ما أرادت البقاء مزيداً من الانفتاح والتجديد والإبداع والتطوير.

وفي بيان لسمات المناخ التنظيمي الايجابي، ذكر عطاالله (١٩٩٦)، من أبرزها:

١. التكامل بين أهداف المنظمة والأهداف الشخصية.
٢. إدراك الإدارة للفروق الفردية وحاجات العاملين وتوقعاتهم خلال العمل.
٣. وجود قواعد عمل عادلة، وأنظمة مناسبة للمكافآت والعقوبات.
٤. دعم التطور الفردي والتقدم المهني.
٥. العدل في المعاملة والنزاهة الشخصية.
٦. المشاركة الحقيقية الفعلية للعاملين ذوي العلاقة في اتخاذ القرارات.
٧. مرونة البناء المؤسسي، وتفويض السلطة لذوي الكفاءة.

وقد ذكر المير (١٩٩٥) تصنيف هالبين (Halpain) للأنماط المناخية، وهي:

١. المناخ المفتوح: يتصف العاملون في هذا المناخ بالروح المعنوية العالية.
٢. المناخ الاستقلالي: يتميز هذا المناخ بالحرية التي تمنحها المنظمة للعاملين في تنفيذ أعمالهم وإشباع حاجاتهم.
٣. المناخ الموجه: يتصف هذا المناخ بالاهتمام الشديد بإنجاز العمل على حساب إشباع الحاجات الاجتماعية.
٤. المناخ المغلق: يسود الفتور لجميع الأعضاء في المنظمة نظراً لعدم إمكانية إشباع حاجاتهم الاجتماعية، ولا يتوفر عنصر الرضا عن الإنجاز، والمدير غير فاعل في توجيه أنشطة العاملين.

أما ليكرت (Likert) فقد قسم المناخ التنظيمي إلى أربعة نظم رئيسية هي:

١. النظام الدكتاتوري المتسلط.
٢. النظام الدكتاتوري المحسن.
٣. النظام التشاوري.
٤. النظام الديمقراطي. (العدوان والسويدان، ٢٠٠٠)

لقد لقي البحث في مجال المناخ التنظيمي اهتماماً واسعاً في منظمات العمل المختلفة، وأن الاهتمام به في المؤسسات الأكاديمية سوف يكون خطوة مهمة في دعم وتطوير العمل الأكاديمي ورفع كفاءته، ولا يختلف أحد على أن من أجدر المؤسسات بسيادة مناخ تنظيمي

Doi: 10.21608/jasep.2020.117893

إيجابي يفهم الأفراد فيه ذواتهم، ويحققون نموهم الشخصي والمهني، مؤسسات التعليم العالي، التي هي محاضن الفكر والإبداع البشري، ومصدر القوى العاملة المنتجة، ومنبر العدل والنزاهة واحترام الكرامة الإنسانية (عابدين وأبوسمرة، ٢٠٠١).

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت المناخ التنظيمي هدفت دراسة السبيعي (٢٠١٤) إلى معرفة مدى توافر المناخ التنظيمي الداعم لضمان الجودة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وتقدير دلالة الفروق المحتملة في استجابات أفراد العينة لمتغيرات الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات، طبقت الدراسة على عينة مكونة من ٢٣٥ فراداً، اختيرت بطريقة عشوائية طبقية، توصلت الدراسة إلى أن توافر المناخ التنظيمي الداعم لضمان الجودة في الجامعة كان بدرجة متوسطة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح الرتبة الأعلى، وعدم وجود فروق لمتغير الخدمة في التعليم الجامعي.

وأعدت العجمي والعيدان (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى رصد واقع المناخ التنظيمي وتحديد مستوى ضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، طبقت على عينة عشوائية تتكون من ٥٨٨ عضو، وتوصلت الدراسة إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على ملائمة مستوى المناخ التنظيمي في الجامعة، وأن مستوى ضغوط العمل جاء بدرجة محايدة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (المهام الوظيفية، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخدمة).

وهدفت دراسة عبدالرحمن (٢٠١٤) للوقوف على واقع المناخ التنظيمي في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات، تم اختيار عينة مكونة من ٣٨٥ إدارياً بالطريقة العشوائية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع المناخ التنظيمي في جامعة البلقاء جاء بدرجة متوسطة في جميع المجالات ما عدا مجال التكنولوجيا، حيث جاء بدرجة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الإداري لصالح كل من الإدارة العليا والإدارة الوسطى.

كما أجرى إبراهيم (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس حول دور المناخ التنظيمي في نشر ثقافة الجودة في جامعة الأزهر بالدقهلية في مصر، والكشف عن ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة (الكلية، الوظيفة، الخبرة، الجنس، الدرجة العلمية)، تم استخدام استبانة لجمع البيانات، طبقت على عينة عشوائية تكونت من ١٢٦ عضو هيئة تدريس، توصلت الدراسة إلى أن المناخ التنظيمي له أهمية في تحقيق المؤسسة لأهدافها وزيادة الرضا الوظيفي لأعضائها مما يساهم في زيادة الانتماء لديهم، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الكلية لصالح الكليات الأصيلة،

ولمتغير الجنس لصالح البنين، ولمتغير الدرجة العلمية لصالح أستاذ مساعد، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري الخبرة، والوظيفة.

وكانت دراسة النويقه (٢٠١١) تهدف إلى معرفة تصورات أعضاء هيئة التدريس عن المناخ التنظيمي السائد في جامعة الطائف، وأثر متغيرات (الخبرة، الرتبة الأكاديمية، نوع الكلية) على المناخ التنظيمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كانت أداة الدراسة استبانة طبقت على عينة طبقية بلغ حجمها ١٢٣ فرد، بينت نتائج الدراسة أن تقييم المبحوثين للمناخ التنظيمي كان متوسطاً، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة.

وقام (Adenike, 2011) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة في جنوب غرب نيجيريا، استخدم الباحث استبانة لجمع البيانات طبقت على عينة مكونة من ٢٩٣ عضواً، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس في جنوب غرب نيجيريا.

أما دراسة بحر وأبوسويرح (٢٠١٠) فقد هدفت إلى معرفة أثر المناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في الجامعة الإسلامية بغزة، تم جمع البيانات باستخدام استبانة تم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من ١٨٠ موظف، أظهرت الدراسة توجهاً عاماً نحو الموافقة على توافر مناخ تنظيمي إيجابي في الجامعة الإسلامية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مكان العمل).

وأجرت الشرمان وخليفات (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس الإناث في جامعتي مؤتة واليرموك لأبعاد المناخ التنظيمي، طبقت استبانة على عينة من ٧٦ عضو هيئة تدريس، وقد أظهرت النتائج أن التصورات جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري الدراسة (الجامعة، الدرجة العملية)، لصالح جامعة اليرموك، وحملة الدكتوراه فيها.

هدفت دراسة (Gul, 2008) إلى التعرف على نظرة القادة الأكاديميين نحو المناخ التنظيمي في جامعة جوكالي التركية، تم جمع البيانات باستخدام استبانة على عينة مكونة من ١٤٦ أكاديمي، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق كبيرة بين أبعاد الدراسة الخمسة (القواعد والانضباط، الديمقراطية، العوامل الاجتماعية والثقافية، الصورة التنظيمية، الأهداف التنظيمية)، وضرورة إيجاد جو من الثقة المتبادلة بين الأكاديميين والمدراء.

كما أجرى الزعارير (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات العاملين الإداريين في الجامعات الأردنية العامة والخاصة نحو المناخ التنظيمي السائد فيها، والتعرف على أثر متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، الراتب، المسمى الوظيفي، نوع الجامعة) على اتجاهات العاملين نحو المناخ التنظيمي، تكونت عينة الدراسة من ٣٦٠ موظف إداري، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات

العاملين كانت إيجابية نحو المناخ التنظيمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على مجالات الدراسة، باستثناء مجال اتخاذ القرارات الإدارية لصالح الذكور، كما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لباقي المتغيرات.

وجاءت دراسة عابدين وأبوسمرة (٢٠٠١) بهدف التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس للمناخ التنظيمي السائد فيها، وإلى أثر متغيرات الجنس، ونوع الكلية، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة على تصورات أفراد العينة، تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وطبقت على ١٨٢ عضو هيئة تدريس، وأظهرت الدراسة تدني مستوى تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للمناخ التنظيمي السائد فيها، واختلاف التصورات باختلاف الجنس لصالح الإناث، والكلية لصالح الكليات الأدبية، والرتبة الأكاديمية لصالح رتبة أستاذ، وسنوات الخدمة لصالح من تقل خبرته عن خمس سنوات.

أظهرت الدراسات السابقة أهمية دراسة المناخ التنظيمي وعلاقته في التأثير على فاعلية الإدارة، والرضا والأداء الوظيفي، وتجويد العمل، واستخدمت معظم هذه الدراسات المنهج الوصفي لتحقق أهدافها، وقد تشابه ذلك مع الدراسة الحالية، وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة الحالية، لتطبيقها في حدود زمانية ومكانية مختلفة عن الدراسات السابقة، ومقارنة النتائج.

مشكلة الدراسة

تسعى المنظمات على اختلاف أحجامها وتنوع خدماتها إلى إيجاد مناخ تنظيمي ملائم، يستطيع من خلاله الأفراد العمل وسط أجواء مناسبة، وبعيدة عما يؤثر سلباً على سير أعمالهم.

وبعد مضي أكثر من خمسة سنوات على إنشاء جامعة شقراء، مما يعني تحقق درجة من النضوج التنظيمي النسبي، وتحقق شرط من شروط تكون المناخ التنظيمي وهو فترة من الزمن كي تولد التفاعلات بين العاملين مناخاً تنظيمياً متميزاً (القريوتي، ١٩٩٤)، وبما أن كثيراً من مشكلات المنظمات- والتي منها مؤسسات التعليم العالي- هي بسبب وجود مناخ تنظيمي غير ملائم، يؤدي إلى إيجاد أنواعاً من الضغوط التي توثر سلباً على أداء العاملين فيها، وانخفاض مستوى كفاءتها الداخلية والخارجية (العجمي والعيدان، ٢٠١٤)، وشعور الباحث وهو أحد أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء بنوع من الاختلاف في طبيعة المناخ التنظيمي السائد فيها، بين الإيجابية والسلبية تبعاً لاختلاف عدد من المتغيرات، وظهور بعض الآثار الجانبية وتأثيرها على أداء أعضاء هيئة التدريس فيها، مما أكد الحاجة لإجراء دراسة لواقع المناخ التنظيمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وتقديم المقترحات التي قد تسهم في تحسينه، ويمكن تحديد تساؤلات الدراسة فيما يلي:

١) ما واقع المناخ التنظيمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع المناخ التنظيمي في جامعة شقراء تعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية)؟

٣) ما مقترحات التحسين التي تسهم في تطوير المناخ التنظيمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١) التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء للمناخ التنظيمي السائد فيها.

٢) معرفة ما إذا كان هناك فروق في تصورات أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء للمناخ التنظيمي السائد فيها تعزى لمتغيرات الدراسة.

٣) معرفة مقترحات التحسين التي تسهم في تطوير المناخ التنظيمي بجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال الاعتبارات التالية:

١) تناولها للمناخ التنظيمي الذي يعد أحد المواضيع الهامة التي لها تأثير ملحوظ في قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها، وجذبها للكفاءات العلمية والإدارية والبحثية، أو تسربهم منها.

٢) تسهم في إثراء الأدب النظري للباحثين في مجال الإدارة بصفة عامة ومجال المناخ التنظيمي.

٣) تعد مصدراً هاماً لقادة العمل الإداري وأصحاب القرار في الجامعة، للوقوف على واقع المناخ التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، لاتخاذ كل ما من شأنه أن يسهم في رفع كفاءة الجامعة في المجال التنظيمي، في ضوء ما تقدمة من نتائج.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة في:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة واقع المناخ التنظيمي في جامعة شقراء.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة بجامعة شقراء في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٦هـ - ٢٠١٦/٢٠١٥م.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117893

مصطلحات الدراسة:

المناخ التنظيمي: مجموعة الخصائص البيئية الداخلية للمنظمة والتي تتمتع بدرجة من الثبات النسبي يفهمها العاملون ويدركونها مما ينعكس على قيمهم وباتجاهاتهم وبالتالي سلوكهم. (الشمري، ٢٠٠٦)

يعرف الباحث **المناخ التنظيمي:** الجو العام لبيئة العمل الخاصة بالمنظمة والمتولد من الأنظمة والقوانين والأساليب الإدارية والإمكانيات وعلاقة العاملين مع بعضهم ومع رؤسائهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي للتعرف على واقع المناخ التنظيمي بجامعة شقراء كما يراه أعضاء هيئة التدريس فيها، لمناسبتها لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء للعام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٦هـ والبالغ عددهم (١٨٤٥) عضو هيئة تدريس، حسب إحصائيات التعليم العالي، تم توزيع (٣٠٠) استبانة، بالطريقة العشوائية، وتم استرداد (١٧٠) استبانة كاملة البيانات، والتي تمثل نسبة (٩,٢١%) من المجتمع الأصلي، كما هو موضح في الجدول (١).

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية).

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	الإجمالي	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٨٨	١٧٠	%٥١,٨
	أنثى	٨٢		%٤٨,٢
الكلية	إنسانية	١٢٤	١٧٠	%٧٢,٩
	علمية	٤٦		%٢٧,١
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	٢٩	١٧٠	%١٧,١
	أستاذ مشارك	٤٩		%٢٨,٨
	أستاذ مساعد	٩٢		%٥٤,١

أداة الدراسة

تم تطوير استبانة للتعرف على واقع المناخ التنظيمي في جامعة شقراء كما يراه أعضاء هيئة التدريس فيها، صممت وفق مقياس ليكرت (Likert) الخماسي كالتالي: عالي جداً، عالي، متوسط، منخفض، منخفض جداً، وتمثل رقمياً الدرجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١، على الترتيب، ولتوزيع المتوسطات الإحصائية تم استخدام التدرج الإحصائي (١,٠٠- ١,٨٠)

درجة موافقة منخفضة جداً، (أكثر من ١,٨٠- ٢,٦٠) درجة موافقة منخفضة، (أكثر من ٢,٦٠- ٣,٤٠) درجة موافقة متوسطة، (أكثر من ٣,٤٠- ٤,٢٠) درجة موافقة عالية، (أكثر من ٤,٢٠- ٥,٠٠) درجة موافقة عالية جداً.

وقد اعتمدت الدراسة ثلاثة مستويات لواقع المناخ التنظيمي وفقاً للمعادلة التالية: (المدى الأعلى- المدى الأدنى مقسوماً على ثلاثة مستويات)، أي (٥-١/٣=١,٣٣)، والمستويات هي: (١- ٢,٣٣) واقع مناخ تنظيمي منخفض، (٢,٣٤- ٣,٦٧) واقع مناخ تنظيمي متوسط، (٣,٦٨- ٥) واقع مناخ تنظيمي مرتفع.

وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة أقسام، القسم الأول تضمن متغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية)، القسم الثاني كان عبارة عن ٢٥ فقرة موزعة على (٥) مجالات هي القيادة، العلاقات والاتصال، الصلاحيات واتخاذ القرارات، الحوافز والمكافآت، التكنولوجيا، القسم الثالث تضمن سؤال مفتوح عن طرق تحسين المناخ التنظيمي في جامعة شقراء.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق الأداة بطريقة الصدق الظاهري، إذ جرى عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (١٦) محكماً من ذوي الاختصاص في التربية والإدارة التربوية في الجامعات السعودية، وانتهت الأداة في صورتها النهائية، مشتملة على (٢٥) فقرة موزعة على (٥) مجالات.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات الأداة تم تطبيقها على (٢٥) عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة، وتمت إعادة التطبيق بعد أسبوعين، وتم استخراج معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات الأداة، وتم احتساب معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ الكلي (٠,٩٦) وهو مقبول لغايات الدراسة.

المعالجة الإحصائية

تمت معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Sample T-test، وتحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA، باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتكرارات والنسب المئوية للسؤال الثالث حول طرق تحسين المناخ التنظيمي في جامعة شقراء.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتوفرة من أداة الدراسة، وتم الحصول على مجموعة من النتائج سوف يتم عرضها ومناقشتها في ضوء الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالمناخ التنظيمي للإجابة على أسئلة الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع المناخ التنظيمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

Doi: 10.21608/jasep.2020.117893

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للمجالات ككل، ولكل فقرة مع مجالها، كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة واقع المناخ التنظيمي في جامعة شقراء مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع المناخ التنظيمي
١	٤	**الحوافز والمكافآت**	٣,٨١	٠,٧٠	مرتفع
٢	١	**القيادة**	٣,٤٠	٠,٧١	متوسط
٣	٣	**الصلاحيات واتخاذ القرارات**	٣,١٠	٠,٧٥	متوسط
٤	٢	**العلاقات والاتصال**	٣,٠٦	٠,٨١	متوسط
٥	٥	**التكنولوجيا**	٢,٨٩	٠,٩٠	متوسط
المجالات ككل			٣,٢٥	٠,٦١	متوسط

يبين الجدول (٢) أن واقع المناخ التنظيمي على الأداة ككل جاء بواقع مناخ تنظيمي متوسط، حيث احتل المجال الرابع "الحوافز والمكافآت" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨١) وانحراف معياري (٠,٧٠)، وجاء المجال الأول "القيادة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري (٠,٧١)، والمجال الثالث "الصلاحيات واتخاذ القرارات" جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,١٠) وانحراف معياري (٠,٧٥)، بينما جال المجال الثاني "العلاقات والاتصال" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٠٦) وانحراف معياري (٠,٨١)، وجاء المجال الخامس "التكنولوجيا" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٨٩) وانحراف معياري (٠,٩٠)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المناخ التنظيمي في جامعة شقراء (٣,٢٥) بانحراف معياري (٠,٦١)، وهو يقابل واقع مناخ تنظيمي متوسط.

يمكن إيعاز هذه النتائج إلى ما يتميز به سلم رواتب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وبدلاته من ارتفاع، مقارنة مع رواتب باقي موظفين الدولة، لاسيما وأن أغلب أعضاء هيئة التدريس، لهم خبرات عمل سابقة في وزارات وقطاعات أخرى في الدولة، قبل انتقالهم للعمل في جامعة شقراء، وبالتالي ستكون المقارنة بين العمل السابق والحالي واردة، إضافة على تمتع الجامعات الناشئة ومن ضمنها جامعة شقراء، ببدل الجامعة الناشئة وهو ما يعادل ٤٠% من أصل الراتب الأساسي، ومنح زيادة استثنائية في عقود أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين، وتوفر العمل الإضافي في الدبلومات والتعليم الجامعي الموازي، مما يشكل دخل إضافي مجزي، وبدل الاجتماعات واللقاءات واللجان والأعمال الإدارية، ودعم البحوث العلمية، وهو ما تفتقر إليه الوزارات وقطاعات الدولة الأخرى، وهو ما قد يعكس الرضا العام لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء عن مجال الحوافز والمكافآت،

وانعكس أيضاً على الرضا عن مجال القيادة، فوفرة الموارد المالية، وتعدد مصادرها، يسهل على القيادي في الجامعة الاهتمام العام بمتطلبات أعضاء هيئة التدريس العلمية والعملية، وقد يعزى حصول مجال التكنولوجيا على المرتبة الأخيرة بين مجالات الدراسة، إلى ارتفاع سقف تطلعات أعضاء هيئة التدريس المبرر بتوفر الإمكانات المالية مع عدم توفر الإمكانات البشرية التي تدير العمل التكنولوجي في الجامعة وتجوده.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة السبيعي (٢٠١٤)، عبدالرحمن (٢٠١٤)، النويقه (٢٠١١)، الشرمان وخليفات (٢٠٠٩)، من حيث الوصول إلى مستوى متوسط لواقع المناخ التنظيمي، واختلفت مع نتائج دراسة الزعارير (٢٠٠٤)، والتي توصلت إلى مستوى إيجابي لواقع المناخ التنظيمي، كما اختلفت مع نتائج دراسة عابدين وأبوسمرة (٢٠٠١)، والتي توصلت إلى مستوى متدني لواقع المناخ التنظيمي.

وبالنسبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الأداة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات مجالات الدراسة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: القيادة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٣).

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال القيادة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	تلبي إدارة الجامعة متطلبات أعضاء هيئة التدريس العلمية والعملية.	٣,٦١	١,١٢
٢	٥	تهتم إدارة الجامعة بآراء ومقترحات أعضاء هيئة التدريس لتحسين سير العمل.	٣,٥٧	١,١٢
٣	٢	تشجع إدارة الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الإبداع والابتكار.	٣,٥١	١,٠٧
٤	٤	تعمل إدارة الجامعة على حل المشاكل التي تعيق عمل أعضاء هيئة التدريس.	٣,٤٦	١,١٧
٥	٣	تبدي إدارة الجامعة اهتماماً بكل أعضاء هيئة التدريس.	٢,٨٣	١,١٤
		المجال ككل	٣,٤٠	٠,٧١

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية على فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٣,٦١- ٢,٨٣)، حيث جاءت الفقرة (١) والتي نصت على "تلبي إدارة الجامعة متطلبات أعضاء هيئة التدريس العلمية والعملية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حساب (٣,٦١)، وانحراف معياري (١,١٢)، وجاءت الفقرة (٥) والتي كان نصها "تهتم إدارة الجامعة بآراء ومقترحات أعضاء هيئة التدريس لتحسين سير العمل" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٥٧)، وانحراف معياري (١,١٢)، وقد تعزى هذه النتائج إلى إيمان القيادة في جامعة شقراء، بأهمية توفير متطلبات أعضاء هيئة التدريس فيها، والاهتمام بآرائهم، كونها جامعة

Doi: 10.21608/jasep.2020.117893

ناشئة، ومازالت في طور التأسيس، تسعى لإكمال كل نقص في الإمكانيات مع توفر الموارد المالية، وتهتم بالآراء والمقترحات التي من شأنها أن توجه مسار الجامعة نحو التطور والتميز، لإيجاد مكانة علمية لها، وسط التسابق الحاصل بين الجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية نحو التميز، والحرص من الوقوع في التعثر الإداري والأكاديمي، بينما احتلت الفقرة (٣) والتي نصت على "تبدي إدارة الجامعة اهتماماً بكل أعضاء هيئة التدريس" مع أهميتها المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٨٣)، وانحراف معياري (١,١٤)، وقد يعزى ذلك إلى اتساع النطاق الجغرافي لجامعة شقراء، وبعد الفروع عن المركز الرئيسي للجامعة، مما يؤدي إلى قصور في استقبال أعضاء هيئة التدريس المتعاقدين الجدد، وتوجيههم والاهتمام بهم، حتى تستقر أوضاعهم في العمل والسكن ومدارس أبنائهم، وهذا الاتساع في النطاق الجغرافي للجامعة أدى إلى اهتمام إدارة الجامعة النسبي، بإشراك أعضاء هيئة التدريس العاملين في كليات مركز الجامعة الرئيسي، في اللجان الدائمة والاجتماعات التي تعقد غالباً في المركز الرئيسي، أكثر من اهتمامها بإشراك أعضاء هيئة التدريس العاملين في كليات فروع الجامعة، بدافع عدم المشقة عليهم، وتحميلهم عناء السفر لمسافات قد تصل إلى ٤٠٠ كم إلى مقر الجامعة الرئيسي، مما قد يكون ولد شعور بعدم الاهتمام من قبل إدارة الجامعة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس في كليات الفروع، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٤٠)، وانحراف معياري (٠,٧١)، وهو ما يقابل واقع مناخ تنظيمي متوسط لمجال القيادة في جامعة شقراء.

اتفقت نتائج هذه الدراسة في مجال القيادة، مع نتائج دراسة عبدالرحمن (٢٠١٤)، النويقه (٢٠١١)، في حصولها على مستوى متوسط في واقع المناخ التنظيمي لنفس المجال، كما اتفقت مع نتائج دراسة إبراهيم (٢٠١٢)، والتي توصلت إلى مستوى موافقة إلى حد ما لواقع المناخ التنظيمي لمجال القيادة، بين ثلاثة مستويات، أعلاها مستوى يتحقق، وأدناها مستوى لا يتحقق، واختلفت مع نتائج دراسة الزعارير (٢٠٠٤)، والتي توصلت إلى مستوى إيجابي لمستوى المناخ التنظيمي في مجال القيادة، كما اختلفت مع نتائج دراسة السبيعي (٢٠١٤)، والتي توصلت إلى مستوى مرتفع للمناخ التنظيمي لنفس المجال.

المجال الثاني: العلاقات والاتصال

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٤).

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال العلاقات والاتصال مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٥	يسود جو من الصداقة والاحترام بين أعضاء هيئة التدريس.	٣,٥٣	١,٠٨
٢	٣	تسود مشاعر من الثقة المتبادلة بين إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس.	٣,٠٦	١,١٦

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣	١	توفر إدارة الجامعة المعلومات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بشفافية وحرية.	٢,٩٨	١,١٧
٤	٤	يمكن الاتصال بالمستويات الإدارية العليا بدون عوائق.	٢,٨٨	١,٢٤
٥	٢	يسمح نظام الاتصالات بتبادل المعلومات في اتجاهات متعددة (الصاعدة، والهابطة، والأفقية).	٢,٨٤	١,١٨
		المجال ككل	٣,٠٦	٠,٨١

يبين الجدول (٤) أن الفقرة (٥) والتي نصت على "يسود جو من الصداقة والاحترام بين أعضاء هيئة التدريس" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٥٣)، وانحراف معياري (١,٠٨)، وجاءت الفقرة (٣) والتي كان نصها "تسود مشاعر من الثقة المتبادلة بين إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٠٦)، وانحراف معياري (١,١٦)، قد يعزى ذلك إلى طبيعة المناخ الأكاديمي بشكل عام، الذي يسوده أساليب وأعراف عمل يسودها جو عام من الاحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس، وإلى طبيعة المجتمع الذي تقع فيه الجامعة، الذي يسوده نوع من الترابط الاجتماعي والثقافي القائم على الاحترام والتقدير، والاجتماع الدائم في المناسبات الاجتماعية المتعددة والكثيرة نسبياً، مما يولد نوع من الصداقة والألفة بين أفراد المجتمع، مما انعكس إيجاباً على العلاقات داخل الجامعة، بينما احتلت الفقرة (٢) والتي نصت على "يسمح نظام الاتصالات بتبادل المعلومات في اتجاهات متعددة (الصاعدة، والهابطة، والأفقية)" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٨٤)، وانحراف معياري (١,١٨)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٠٦)، وانحراف معياري (٠,٨١)، وهو يقابل واقع تنظيمي متوسط لمجال العلاقات والاتصال في جامعة شقراء، وقد يعزى ذلك إلى حداثة نشأة الجامعة، وعدم استقرارها الإداري، على جميع مستويات الإدارة العليا والوسطى والدنيا، مما انعكس سلباً على نظام الاتصالات بين الوحدات والقطاعات والأقسام والعمادات المختلفة.

اتفقت نتائج هذه الدراسة، في مجال العلاقات والاتصال، مع نتائج دراسة عبدالرحمن (٢٠١٤)، التي توصلت إلى مستوى متوسط في نفس المجال، واتفقت مع نتائج دراسة إبراهيم (٢٠١٢)، في مجالي العلاقات والاتصالات، والتي توصلت إلى مستوى موافقة إلى حد ما، كما اتفقت مع نتائج دراسة السبيعي (٢٠١٤)، في مجال الاتصال، والتي توصلت إلى مستوى متوسط في المناخ التنظيمي، واختلفت معها في مجال العلاقات، والتي توصلت إلى مستوى مرتفع في المناخ التنظيمي، كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة النويقه (٢٠١١)، في مجال العلاقات، والتي توصلت إلى مستوى مرتفع، واختلفت نتائج هذه الدراسة في مجال العلاقات والاتصال، مع نتائج دراسة الزعارير (٢٠٠٤)، في مجال الاتصال، والتي توصلت إلى مستوى إيجابي للمناخ التنظيمي.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117893

المجال الثالث: الصلاحيات واتخاذ القرارات

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (٥).

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الصلاحيات واتخاذ القرارات مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤	تحرص إدارة الجامعة على منح عضو هيئة التدريس الصلاحيات الكافية في تحديد المنهج وتحديثه وفقاً لمرئياته في تحقيق الأهداف.	٣,٣٦	١,١٢
٢	٥	يسهل على عضو هيئة التدريس تحديد صاحب الصلاحية في اتخاذ القرار.	٣,١٢	١,١٧
٣	٢	تشرك إدارة الجامعة أعضاء هيئة التدريس في مناقشة المشكلات واتخاذ القرارات بشأنها.	٣,٠٩	١,٠١
٤	٣	تمنح إدارة الجامعة الصلاحيات التي تتناسب مع المسؤوليات.	٣,٠٨	١,١٤
٥	١	تعتمد إدارة الجامعة أسلوب تفويض الصلاحيات لأداء العمل بكفاءة وفاعلية.	٢,٨٥	١,٠٦
		المجال ككل	٣,٠١	٠,٧٣

يبين الجدول (٥) أن الفقرة (٤) والتي نصت على "تحرص إدارة الجامعة على منح عضو هيئة التدريس الصلاحيات الكافية في تحديد المنهج وتحديثه وفقاً لمرئياته في تحقيق الأهداف" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٣٦)، وانحراف معياري (١,١٢)، وقد يعزى ذلك إلى إيمان إدارة الجامعة بقدرات أعضاء هيئة التدريس، ومقدرتهم على ترجمة أهداف المقررات، واستخدامهم للأساليب الحديثة في التدريس الجامعي، وجاءت الفقرة (٥) والتي كان نصها "يسهل على عضو هيئة التدريس تحديد صاحب الصلاحية في اتخاذ القرار" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,١٢) وانحراف معياري (١,١٧)، قد يعزى ذلك لوضوح الهيكل التنظيمي للجامعة، مع وجود دليل وظائف الجامعة، الذي وضح مهام وصلاحيات كل وظيفة من وظائف الجامعة، إلى جانب الإعلان العام لجميع منسوبي الجامعة، للتكليفات الإدارية الجديدة، مما يجعل موضوع تحديد صاحب الصلاحية في اتخاذ القرار واضحاً للجميع، بينما احتلت الفقرة (١) والتي نصت على "تعتمد إدارة الجامعة أسلوب تفويض الصلاحيات لأداء العمل بكفاءة وفاعلية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٨٥)، وانحراف معياري (١,٠٦)، وقد يعزى ذلك إلى عدم الاستقرار الإداري في جامعة شقراء، في جميع مستويات الإدارة العليا، الوسطى، الدنيا، مع حداثة تأسيسها، مما انعكس سلباً على فاعلية أسلوب تفويض الصلاحيات، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٠١)، وانحراف معياري (٠,٧٣)، وهو يقابل واقع مناخ تنظيمي متوسط لمجال الصلاحيات واتخاذ القرارات في جامعة شقراء.

جاءت نتيجة هذا المجال متفقة مع نتائج دراسة عبدالرحمن (٢٠١٤)، والتي أظهرت مستوى متوسط للمناخ التنظيمي في مجال الصلاحيات واتخاذ القرارات، واختلفت نتائج هذه

الدراسة مع نتائج دراسة السبيعي (٢٠١٤)، ودراسة النويقه (٢٠١١)، والتي توصلت لمستوى مرتفع للمناخ التنظيمي في مجال الصلاحيات واتخاذ القرارات، كما اختلفت أيضاً مع نتائج دراسة الزعارير (٢٠٠٤)، والتي توصلت إلى مستوى إيجابي للمناخ التنظيمي في مجال اتخاذ القرارات.

المجال الرابع: الحوافز والمكافآت

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٦).

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الحوافز والمكافآت مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	يتناسب راتب عضو هيئة التدريس في الجامعة مع الجهد الذي يبذله في العمل.	٤,٠٢	١,٠٩
٢	٤	تدعم إدارة الجامعة عضو هيئة التدريس لتحقيق إنجازات علمية (دراسات وكتب وبحوث).	٣,٩٩	١,١٩
٣	٣	تدعم إدارة الجامعة حصول عضو هيئة التدريس على مكاسب وامتيازات إضافية.	٣,٩٨	١,٢٠
٤	٢	راتب عضو هيئة التدريس في الجامعة منافساً للرواتب التي يحصل عليها أشخاص يحملون نفس المؤهلات في القطاع الخاص.	٣,٥٦	١,٠٨
٥	٥	تطبق إدارة الجامعة نظاماً عادلاً للحوافز والمكافآت التشجيعية الممنوحة لأعضاء هيئة التدريس.	٣,٥١	١,١٢
		المجال ككل	٣,٨١	٠,٧٠

يبين الجدول (٦) أن الفقرة (١) والتي نصت على "يتناسب راتب عضو هيئة التدريس في الجامعة مع الجهد الذي يبذله في العمل" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٢)، وانحراف معياري (١,٠٩)، وكانت الفقرة (٤) والتي نصها "تدعم إدارة الجامعة عضو هيئة التدريس لتحقيق إنجازات علمية (دراسات وكتب وبحوث)" قد جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وانحراف معياري (١,١٩)، قد يعزى ذلك إلى نظام رواتب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والبدلات التي تصرف لعضو هيئة التدريس، إلى جانب بدل الجامعة الناشئة، والذي يمثل ٤٠% من الراتب الأساسي، إلى جانب مكافآت التعليم الجامعي الموازي، ومكافآت اجتماعات القسم والكلية، ونظام الجامعة في دعم البحوث والدراسات والإنتاج العلمي، بينما احتلت الفقرة (٥) والتي نصت على "تطبق إدارة الجامعة نظاماً عادلاً للحوافز والمكافآت التشجيعية الممنوحة لأعضاء هيئة التدريس" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٥١)، وانحراف معياري (١,١٢)، وقد يعزى ذلك لنظرة بعض أعضاء هيئة التدريس لبدلات الأعمال القيادية، والتي تصرف بموجب نظام أعضاء هيئة التدريس، للسعوديين دون غيرهم من أعضاء هيئة التدريس المتعاقدين، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٨١)، وانحراف معياري (٠,٧٠)، وهو يقابل واقع مناخ تنظيمي مرتفع لمجال الحوافز والمكافآت في جامعة شقراء.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117893

اتفقت نتائج هذه الدراسة، في مجال الحوافز والمكافآت، مع نتائج دراسة النويقه (٢٠١١)، والتي توصلت إلى مستوى مرتفع للمناخ التنظيمي في هذا المجال، واختلفت نتائج هذه الدراسة، مع نتائج دراسة السبيعي (٢٠١٤)، ودراسة عبدالرحمن (٢٠١٤)، والتي توصلتا إلى مستوى متوسط في المناخ التنظيمي لمجال الحوافز والمكافآت، كما اختلفت مع نتائج دراسة إبراهيم (٢٠١٢)، والتي توصلت إلى درجة موافقة إلى حد ما في المناخ التنظيمي لهذا المجال.

المجال الخامس: التكنولوجيا

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٧).

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال التكنولوجيا مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣	التكنولوجيا التي توفرها الجامعة سهلة الاستخدام.	٣,١٤	١,١١
٢	٤	تتناسب التكنولوجيا المستخدمة في الجامعة مع متطلبات العمل.	٢,٨٩	١,٠٦
٣	١	ساهمت التكنولوجيا المستخدمة في الجامعة على توفير الجهد.	٢,٨٨	١,٢٢
٤	٢	تساعد التكنولوجيا المتوفرة في الجامعة على تجويد الخدمات.	٢,٨٤	١,٠٥
٥	٥	ساهمت التكنولوجيا المتوفرة في الجامعة على الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.	٢,٧١	١,٢٥
		المجال ككل	٢,٨٩	٠,٩٠

يبين الجدول (٧) أن الفقرة (٣) والتي نصت على "التكنولوجيا التي توفرها الجامعة سهلة الاستخدام" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,١٤)، وانحراف معياري (١,١١)، وكانت الفقرة (٤) والتي كان نصها "تتناسب التكنولوجيا المستخدمة في الجامعة مع متطلبات العمل" قد جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٨٩) وانحراف معياري (١,٠٦)، قد يعزى ذلك إلى بساطة التكنولوجيا المستخدمة في جامعة شقراء، إضافة إلى الدورات المتعددة التي توفرها الجامعة في هذا المجال، بينما احتلت الفقرة (٥) والتي نصت على "ساهمت التكنولوجيا المتوفرة في الجامعة على الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٧١)، وانحراف معياري (١,٢٥)، قد يعزى ذلك إلى علو سقف تطلعات أعضاء هيئة التدريس المبرر مع توفر الموارد المتاحة إلى الاستخدام الأمثل وأيضاً استثمار التكنولوجيا للموارد المتاحة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٢,٨٩)، وانحراف معياري (٠,٩٠)، وهو يقابل واقع مناخ تنظيمي متوسط لمجال التكنولوجيا في جامعة شقراء.

اختلفت نتائج هذه الدراسة، في مجال التكنولوجيا، مع نتائج دراسة عبدالرحمن (٢٠١٤)، التي توصلت إلى مستوى مرتفع للمناخ التنظيمي في مجال التكنولوجيا.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نص السؤال الثاني على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05)، بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع المناخ التنظيمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها تعزى لمتغيرات: الجنس، الرتبة الأكاديمية، الكلية؟".

للتحقق من هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) حول واقع المناخ التنظيمي في جامعة شقراء تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (٨).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة يعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
القيادة	ذكر	٨٨	٣,٥٠	٠,٧٣	٠,٥٧١	غير دالة إحصائياً
	أنثى	٨٢	٣,٣٠	٠,٦٨		
العلاقات والاتصال	ذكر	٨٨	٣,١٨	٠,٨٠	٠,٣٤٤	غير دالة إحصائياً
	أنثى	٨٢	٢,٩٥	٠,٨١		
الصلاحيات واتخاذ القرارات	ذكر	٨٨	٣,١٩	٠,٧٧	١,١٣٥	غير دالة إحصائياً
	أنثى	٨٢	٣,٠٢	٠,٧٢		
الحوافز والمكافآت	ذكر	٨٨	٣,٩٧	٠,٦٨	٠,١٩٧	غير دالة إحصائياً
	أنثى	٨٢	٣,٦٦	٠,٧٠		
التكنولوجيا	ذكر	٨٨	٢,٩٧	٠,٩٢	٠,٨٩٨	غير دالة إحصائياً
	أنثى	٨٢	٢,٨٢	٠,٨٨		
الدرجة الكلية	ذكر	٨٨	٣,٣٦	٠,٦٣	٠,١٢٤	غير دالة إحصائياً
	أنثى	٨٢	٣,١٥	٠,٥٩		

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٦٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٨

يتضح من الجدول (٨) أن قيم (ت) المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) تعزى لمتغير الجنس، وقد يعزى ذلك لتشابه ظروف العمل وقوانينه وأساليبه الإدارية ونظامه المالي، في جامعة شقراء للجنسين.

اتفقت نتائج هذه الدراسة لأثر متغير الجنس، مع نتائج دراسة الزعارير (٢٠٠٤)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في جمع مجالات الدراسة، ماعدا مجال اتخاذ القرارات كان لصالح الذكور، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة السبيعي (٢٠١٤)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٢)، والتي توصلتا إلى وجود فروق ذات دلالة

Doi: 10.21608/jasep.2020.117893

إحصائية لصالح الذكور، كما اختلفت نتائج هذه الدراسة، مع نتائج دراسة عابدين (٢٠٠١)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث.

للتحقق من هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) حول واقع المناخ التنظيمي في جامعة شقراء لمتغير الكلية (علمية، إنسانية) تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (٩).

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة يعزى لمتغير الكلية (علمية، إنسانية).

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
القيادة	إنسانية	١٢٤	٣,٤٠	٠,٧١	٠,١١٩	غير دالة إحصائياً
	علمية	٤٦	٣,٣٩	٠,٧١		
العلاقات والاتصال	إنسانية	١٢٤	٣,١٠	٠,٨٠	١,٢١٧	غير دالة إحصائياً
	علمية	٤٦	٢,٩٣	٠,٨٣		
الصلاحيات واتخاذ القرارات	إنسانية	١٢٤	٣,١٧	٠,٧٦	٢,١٠٠	دالة إحصائياً
	علمية	٤٦	٢,٩٠	٠,٦٩		
الحوافز والمكافآت	إنسانية	١٢٤	٣,٨٣	٠,٦٠	٠,٢٥٨	غير دالة إحصائياً
	علمية	٤٦	٣,٨٠	٠,٧٥		
التكنولوجيا	إنسانية	١٢٤	٢,٩٥	٠,٨٨	١,٢٨٨	غير دالة إحصائياً
	علمية	٤٦	٢,٧٥	٠,٩٦		
الدرجة الكلية	إنسانية	١٢٤	٣,٢٩	٠,٦٠	١,٠٩٤	غير دالة إحصائياً
	علمية	٤٦	٣,١٦	٠,٦٢		

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٦٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٨

يتضح من الجدول (٩) أن قيم "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع المجالات باستثناء مجال الصلاحيات واتخاذ القرارات، كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية، وهذه الفروق لصالح الكليات الإنسانية، وقيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في الدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية، وقد يعزى ذلك لتشابه ظروف العمل وأساليبه وأنظمته وقوانينه، في جميع كليات الجامعة.

جاءت نتائج هذه الدراسة لأثر متغير الكلية، متفقة مع نتائج دراسة النويقه (٢٠١١)، والتي توصلت نتائج دراسته لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الكلية، واختلفت مع نتائج دراسة عابدين (٢٠٠١)، والتي أظهرت أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الكلية، لصالح الكليات الأدبية.

للتحقق من هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) حول واقع المناخ التنظيمي في جامعة شقراء تعزى للرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الآحادي (OneWayANOVA)، كما هو موضح في الجدول (١٠).

جدول (١٠): مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيم (ف) لتقديرات أفراد عينة الدراسة يعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
القيادة	بين المجموعات	٤,٠٨٤	٢	٢,٠٤٢	٠,٨٩٨	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٧٩,٧٥٨	١٦٧	٢,٢٧٤		
	المجموع	٣٨٣,٨٤٢	١٦٩			
العلاقات والاتصال	بين المجموعات	٣,٦٢٣	٢	١,٨١٢	١,٢٨٠	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٢٣٦,٤٥٥	١٦٧	١,٤١٦		
	المجموع	٢٤٠,٠٧٨	١٦٩			
الصلاحيات واتخاذ القرارات	بين المجموعات	٣,٦١٦	٢	١,٨٠٨	٢,٦٣٩	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١١٤,٣٩٥	١٦٧	٠,٦٨٥		
	المجموع	١١٨,٠١١	١٦٩			
الحوافز والمكافآت	بين المجموعات	٣,٩٤٣	٢	١,٩٧٢	١,٨٠١	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٨٢,٩٤٨	١٦٧	١,٠٩٥		
	المجموع	١٨٦,٨٩١	١٦٩			
التكنولوجيا	بين المجموعات	٣,٠١٩	٢	١,٥١٠	١,٠٣	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٢٤٤,٨٢٢	١٦٧	١,٤٦٦		
	المجموع	٢٤٧,٨٤١	١٦٩			
المجموع الكلي	بين المجموعات	٣,٦٣٣	٢	١,٨١٧	٢,١١٣	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٤٣,٥٩٧	١٦٧	٠,٨٦٠		
	المجموع	١٤٧,٢٣٠	١٦٩			

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٢,١٦٧) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ٣,٠٤

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم (ف) المحسوبة لجميع المجالات أصغر من القيمة الجدولية (٣,٠٤)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في جميع المجالات تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، وقد يعزى السبب لتشابه ظروف العمل

Doi: 10.21608/jasep.2020.117893

وقوانينه وأنظمته، والتي تطبق على جميع أعضاء هيئة التدريس باختلاف رتبهم الأكاديمية في جامعة شقراء.

اتفقت نتائج هذه الدراسة لمتغير الرتبة الأكاديمية، مع نتائج دراسة العجمي (٢٠١٤)، ودراسة النويقه (٢٠١١)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الرتبة الأكاديمية، واختلفت مع نتائج دراسة إبراهيم (٢٠١٢)، والتي أشارت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأداة ككل، لصالح أستاذ مساعد، كما اختلفت مع نتائج دراسة السبيعي (٢٠١٤)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الرتبة الأعلى، كما اختلفت مع نتائج دراسة عابدين (٢٠٠١)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح رتبة أستاذ.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما مقترحات التحسين التي تسهم في تطوير المناخ التنظيمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟".

تم جمع المقترحات حول مقترحات التحسين التي تسهم في تطوير المناخ التنظيمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وكانت أهم طرق التطوير المقترحة كما في الجدول (١١).

جدول (١١): التكرارات والنسب المئوية للمقترحات حول مقترحات التحسين التي تسهم في تطوير المناخ التنظيمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها مرتبة تنازلياً

الرقم	المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
١	منح مزيد من الحرية لأعضاء هيئة التدريس والأقسام العلمية والعمادات بتبادل المعلومات والاتصال (الصاعد، والهابط، والأفقي).	٩٦	٥٦,٤ %
٢	اعتماد استخدام تكنولوجيا الاتصال الحديث في الاجتماعات والأعمال الأكاديمية والإدارية.	٩٥	٥٥,٨ %
٣	البعد عن المركزية في اتخاذ القرارات والعمل على تفويض الصلاحيات.	٨٠	%٤٧
٤	إعطاء مجال أكبر لأعضاء هيئة التدريس في فروع الجامعة للمشاركة في اللجان الدائمة، والاجتماعات التي تعقد في مركز الجامعة الرئيسي.	٧٦	٤٤,٧ %
٥	مساواة أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين بالسعوديين في مكافآت الأعمال الإدارية.	٦٩	٤٠,٥ %
٦	إعطاء مزيد من الحرية لأعضاء هيئة التدريس للوصول إلى البيانات والمعلومات لأغراض بحثية، وإنشاء مركز للمعلومات في موقع الجامعة الإلكتروني.	٦٣	% ٣٧
٧	مراعاة أسلوب صياغة القرارات للمحافظة على مستوى الثقة والاحترام (المتوفر حالياً) بين إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس.	٥٦	٣٢,٩ %

٨	استقطاب متخصصين في التكنولوجيا لإيجاد آفاق أرحب لتوظيفها لخدمة الأغراض الإدارية والأكاديمية في الجامعة لرفع مستوى المناخ التنظيمي بصفة عامة.	٤٤	٢٥,٨ %

يتضح من الجدول (١١) أن مقترح "منح مزيد من الحرية لأعضاء هيئة التدريس والأقسام العلمية والعمادات بتبادل المعلومات والاتصال (الصاعد، والهابط، والأفقي)" جاء بالمرتبة الأولى، حيث حصل على عدد تكرارات (٩٦)، ونسبة مئوية (٥٦,٤%)، وجاء مقترح "اعتماد استخدام تكنولوجيا الاتصال الحديث في الاجتماعات والأعمال الأكاديمية والإدارية" بالمرتبة الثانية، وحصوله على عدد تكرارات (٩٥)، ونسبة مئوية (٥٥,٨%)، وقد يعزى ذلك لإيمان أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء بأهمية الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، وعدم مناسبة أسلوب التقييد في الاتصال لمستواهم العلمي، وإيمانهم بأهمية المشاركة الفاعلة في عملية صنع القرار من خلال حضور الاجتماعات التي تعقد في مركز الجامعة الرئيسي، وعدم مناسبة عذر التخفيف عليهم من عناء السفر لحضور تلك الاجتماعات، في ظل توفر تكنولوجيا الاتصال الحديثة، وأهمية توظيف التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة لأغراض أكاديمية.

توصيات الدراسة

- الحرص على زيادة المرونة في العمل الإداري من خلال تفويض الصلاحيات، والبعد عن المركزية، مما ينعكس إيجاباً على مستوى المناخ التنظيمي في مجالي القيادة والصلاحيات واتخاذ القرارات.
- منح مزيد من الحرية لأعضاء هيئة التدريس والأقسام العلمية والعمادات، بتبادل المعلومات والاتصال في جميع الاتجاهات "الصاعدة والهابطة والأفقية"، للمساعدة في رفع مستوى المناخ التنظيمي في مجال العلاقات والاتصال.
- إعادة النظر في نظام الحوافز والمكافآت لأعضاء هيئة التدريس غير السعوديين، من حيث إيجاد حوافز لبدل المهام الإدارية، كرفع نسبة الزيادة الاستثنائية إلى نسبة معينة متفق عليها في حال تكليف المتعاقد بأعمال إدارية وتضمينها في العقد، لتحقيق مستوى أعلى من الرضا على مناخ الحوافز والمكافآت التنظيمي في جامعة شقراء.
- مراعاة زيادة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في كليات الفروع، في الاجتماعات واللجان الدائمة، والمهام القيادية على مستوى الجامعة.
- استثمار وسائل التكنولوجيا والاتصال الحديثة، في الاجتماعات والندوات واللقاءات، لربط فروع الجامعة بالمركز الرئيسي، والتغلب على مشكلة النطاق الجغرافي الكبير، ورفع مستوى المناخ التنظيمي التكنولوجي في الجامعة .

Doi: 10.21608/jasep.2020.117893

المراجع

إبراهيم، أحمد (٢٠١٢). دور المناخ التنظيمي في نشر ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الأزهر بالدقهلية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٣(٨٩)، ١-٤٣.

بحر، محمد وأبوسويرح، أيمن (٢٠١٠). أثر المناخ التنظيمي على الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في الجامعة الإسلامية بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٨(٢)، ١١٤٧-١٢١٤.

بطاح، أحمد (٢٠٠٦). قضايا معاصرة في الإدارة التربوية. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الدقس، محمد وعليان، خليل (١٩٩١). تقييم المناخ التنظيمي لشركة مناجم الفوسفات الأردنية. مجلة دراسات العلوم الإنسانية، ١٨(١-أ)، ١٠٣-١٢٣.

الزعارير، محمد (٢٠٠٤). تقييم اتجاهات العاملين نحو المناخ التنظيمي في الجامعات الأردنية الخاصة: دراسة ميدانية مقارنة. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.

السبيعي، عبيد (٢٠١٤). المناخ التنظيمي الداعم لضمان الجودة: دراسة تطبيقية على جامعة المجمعة. وجلة العلوم الإنسانية والإدارية، ٦-١٧١-٢٥٤.

الشرمان، منيرة وخليفات، عبدالفتاح (٢٠٠٩). تصورات أعضاء هيئة التدريس الإناث في جامعتي مؤتة واليرموك لأبعاد المناخ التنظيمي. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٤(٣)، ١٠٥-١٣٤.

الشمري، غربي (٢٠٠٦). المناخ التنظيمي في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.

عابدين، محمد وأبوسمرة، محمود (٢٠٠١). المناخ التنظيمي في جامعة القدس كما يراه أعضاء هيئة التدريس فيها: دراسة حالة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ١٥-٢٧٧-٣٠٩.

عبدالرحمن، إيمان (٢٠١٤). واقع المناخ التنظيمي في جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة الطفولة والتربية، ١٧-٤٠١-٤٣٩.

العجمي، مها والعيدان، منى (٢٠١٤). المناخ التنظيمي وعلاقته بضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. دراسات عربية في التربية، ٥٨-١٧٥-١٩٥.

العدوان، محمد والسويدان، طارق (٢٠٠٠). القيادة في القرن الواحد والعشرين. قرطبة للنشر. الرياض.

عطالله، محمد (١٩٩٦). واقع الصحة المنظمية في المدارس الحكومية مقارنة بالمدارس التابعة لوكالة الغوث في مدارس نابلس من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

العميان، محمود (٢٠٠٥). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
القريوتي، محمد (١٩٩٤). المناخ التنظيمي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ٩(٥)، ٧٦-١١١.
قطاونة، منار (٢٠٠٠). المناخ التنظيمي وأثره على السلوك الإبداعي: دراسة ميدانية للمشرفين والإداريين في الوزارات الأردنية. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
المير، عبدالرحيم (١٩٩٥). العلاقة بين ضغوط العمل وبين الولاء التنظيمي والأداء والرضا الوظيفي والصفات الشخصية. الإدارة العامة، ٢(٣٥)، ٢٠٧-٢٥٣.
Adenike, Anthonia (2011). Organizational Climate as a Predictor Of Employee Job Satisfaction: Evidence from Covenant University. Business Intelligence Journal, 4(1), pp. 151-164.
Gul, Huseyin (2008). Organizational Climate and Retention in Public child welfare services
Organizations. PHD Dissertation, Cleveland University. Ohio, USA.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117893

فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم وعلاقته بالدافعية للإنجاز من وجهة نظرهم

The Effectiveness Of The Integrated Training Program For The Holders Of Middle Administrative Jobs At The Ministry Of Education And Its Relation To Achievement Motivation From Their Points Of View

إعداد

أحمد بن محمد بن عبد الله البادي

د. عايدة بنت بطي بن راشد القاسمية

كلية التربية والآداب – جامعة صحار- سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2020.117894

استلام البحث : ١٢ / ٩ /٢٠٢٠ قبول النشر: ٢٣ / ٩ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان والدافعية للإنجاز من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) موظف من شاغلي وظائف الإدارة الوسطى، طبق عليهم استبياناً تكون من (٣٦) بنداً موزعة على محورين: مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل و مستوى الدافعية للإنجاز، وتم قياس صدق محتواها، إذ بلغ ثبات محور مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ٠,٨٨٧، وبلغ ثبات محور الدافعية للإنجاز باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ٠,٨٧٧. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لدى شاغلي وظائف الإدارة الوسطى كان مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ٣,٩٧، بانحراف معياري عام ٠,٤٩، وكذلك مستوى الدافعية للإنجاز كان مرتفعاً جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ٤,٤٢، بانحراف معياري عام ٠,٣٥، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ومنخفضة جداً بين فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل والدافعية للإنجاز حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون $r=0.293$، وتدعم هذه النتيجة النظرية المفترضة للدراسة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل حسب متغير سنوات الخبرة لصالح العينة من سنوات الخبرة ٢٠ سنة فأكثر، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول الدافعية للإنجاز تعزى لسنوات الخبرة، وبينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق

Doi: 10.21608/jasep.2020.117894

دالة إحصائيا حول فاعلية البرنامج التدريبي تعزى لمتغير المحافظة التعليمية، كما توجد فروق دالة إحصائيا حول الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير المحافظة التعليمية لصالح محافظة شمال الباطنة. ومن أبرز التوصيات العمل على تطوير برامج التدريب الحالية والتي تنفذها وزارة التربية والتعليم وإعادة النظر في محتواها و الارتقاء بها وفق حاجة موظفي الإدارة الوسطى، أيضا التركيز في تصميم الدورات التدريبية على الأساليب التدريبية الحديثة بما يتلاءم مع التطورات الحديثة في العمل الإداري، كذلك أوصت الدراسة بزيادة عدد الدورات التدريبية لفئة القيادات الوسطى مع زيادة عدد أيام التدريب لكل دورة، ومن أبرز المقترحات القيام بدراسة تقييمية للبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم، والقيام بدراسة لقياس العلاقة بين فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى وتقدير الذات.

Abstract :

The study aimed to investigate the relationship between the effectiveness of the integrated training program for the occupants of middle management jobs at the Ministry of Education in Oman and the motivation for achievement from their point of view. The study sample consisted of (72) employees of the mid-level Administrative positions, applied the questionnaire to them – which it was consisted of (36) items was applied to the sample. The tools were distributed into two axis: The level of effectiveness of the integrated training program and the level of achievement motivation. The validity of its content was measured, as the level of effectiveness of the integrated training program was determined by using the Cronbach's Alpha 0.887 and stability of axis of achievement motivation by using the formula Cronbach's Alpha 0.877. The findings of the study concluded that, the effectiveness of the integrated training program to the occupants of mid-level Administrative positions was very high , as the arithmetic average of the axis (3.97) , general standard deviation (0.49) as well as the level of achievement motivation was very high, as the general arithmetic average of axis was (4.42) with general standard deviation (0.35) in addition to a positive correlation and very low among the effectiveness of the integrated training program and the achievement motivation was Compute Pearson Correlation (r =

0.293). This result supports the proposed theory of the study, the results indicated that, there are statistically significant differences around the effectiveness of the integrated training program according to the variable years of experience in favor of the sample of experience 20 years or more, there are no statistical differences about the achievement motivation will be attributed to years of experience, and the findings indicated that there are no statistical differences about the effectiveness of the training program will be attributed to educational governorate, in addition to that, there are statistical differences about the effectiveness of achievement which it will be attributed to the variable educational governorate in favor of North Batinah Governorate. The most important recommendation is to develop the present training programs which are carried out by the Ministry of Education and to re-consider of its content and to promote it in accordance with the requirements of the mid-level admin positions and to focus on designing training programs on using modern training methods in line with recent development in the administrative work. The study also recommended increasing the number of training courses and increasing the number of training days of each course. One of the most important proposals is to carry out the evaluation study of the integrated program for the mid-level admin positions in the Ministry of Education, and to carry out the study to measure the relationship between the effectiveness of the integrated training program for the occupants of the mid-level Administrative positions and self-esteem.

المقدمة :

يعتبر الإنسان هو حجر الزاوية في كل بناء تنموي، والذي من خلاله تسعى الحكومات والمنظمات للتركيز على تنمية الموارد البشرية، فهم ورقة الرهان الرابحة والأساس الذي تبنى عليه التنمية الشاملة في أي مجتمع.

ويعتبر التدريب أحد أدوات الإدارة في تحسين أداء العاملين لتقديم الخدمات للجماهير في أقل وقت وبأقل جهد ممكن، ولا شك أن مثل هذه الأهداف بالإضافة إلى إنها طموحة فإنها مستمرة ولا ينفرد التدريب بتحقيقها ولكن تشترك معه أدوات أخرى، ومع ذلك

Doi: 10.21608/jasep.2020.117894

لا يظهر أثر التدريب في تحسين الأداء الإداري والتطوير الحرفي دفعة واحدة، بل هو مستمر لكونه حلقات متصلة، بالإضافة إلى أن عائد التدريب تراكميا وإيجابيا من خلال استغلال الإمكانات المتاحة وهو ما يحاول التدريب التوجه إليه مستقبلا (الغافري، 1996).

يؤكد ذلك ما ذهب إليه كليمنت (Clement) من أن التدريب عبارة عن استثمار إيجابي في القوة البشرية يتمثل مردوده في زيادة الإنتاجية وسلوك وظيفي أفضل، وهو ليس إنفاقا أو جهدا مبددا إذا وجه توجيها صحيحا يعمل على مساعدة المنظمات في تحقيق أهدافها وحل مشكلاتها (عبد الوهاب، 1981). وتتضاعف أهمية التدريب في المؤسسات التربوية بسبب التوسع الهائل في تقديم الخدمات التربوية، ونتيجة للتزايد الكمي المتسارع لأعداد الطلبة الملتحقين بالمدراس، مما ترتب عليه توظيف المزيد من المعلمين والاداريين، لذا أخذت المؤسسات التعليمية والتربوية تتبنى فكرة التدريب اثناء الخدمة، وتنشئ هيئات متخصصة تقوم بالتخطيط للتدريب، وتنفيذه ومتابعته، وتوفير الأجهزة ومراكز التدريب، وتعمل على تدريب المعلمين والاداريين وفق احدث الأساليب المعروفة، لذا كان لابد من توظيف أنظمة حديثة للتدريب، ليتمكنوا من اكتساب المهارات والاتجاهات التي تفرضها الأدوار الحديثة للتربية (اللواتيا، 2005).

ويعرف التدريب بأنه مجموعة من النشاطات والجهود التي تهدف إلى تزويد العاملين بكل ما هو جديد من المهارات والمعلومات والاتجاهات والخبرات التي ترفع وتحسن مستوى أدائهم في العمل، أو تطوير ما لديهم من خبرات و مهارات حالية تساعدهم في عملهم الحالي أو تهيئتهم لأعمال جديدة في المستقبل (الزهراني، 2011). وأشار الهيتي (2003، ص.223)، "إلى أن التدريب ظاهرة طبيعية يتميز بها المجتمع الإنساني وضرورة حتمية لكل فرد يريد أن يحتل مكانه مناسبة في المجتمع، فهو عملية هدفها نجاح واستمرارية المنظمة؛ وذلك من خلال تنمية مواردها البشرية وكوادرها المختلفة كما أن التدريب عملية ملازمة للفرد في حركته الرأسية والأفقية في العمل".

وسلطنة عمان كغيرها من الدول تشهد تطورا حضاريا متسارعا، يهدف إلى رفع شأنها بين الأمم، كما أن هذا التطور جاء ليشمل جميع الجوانب المختلفة، متمثلا في المدارس المنتشرة في ربوع عمان، والكليات والجامعات، التي أخذت تشق الأفق لتشجع الأفراد على استثمار طاقاتهم وقدراتهم لخدمة أنفسهم، وخدمة مجتمعاتهم، وخدمة بلادهم، واضعين نصب أعينهم خطاب صاحب الجلالة السلطان قابوس الذي ألقاه بمناسبة العيد الوطني الثامن والعشرين المجيد "إن الإنسان هو أداة التنمية وصانعها، وهو إلى جانب ذلك هدفها وغايتها، وبقدر ما تتمكن التنمية بمختلف أساليبها ووسائلها من توفير الحياة الكريمة للفرد والمجتمع بقدر ما تكون تنمية ناجحة جديرة بان يسعد القائمون عليها، ويفتخروا بنتائجها، ويعتزوا بأثارها الطيبة" (المحرمي، 2017).

ويعد التدريب والتأهيل من الدعائم القوية، والأساسية اللازمة لتنمية قدرات الموارد البشرية العاملة في الميدان التربوي، وتزويده بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تتناسب مع مقتضيات التنمية الشاملة ومتطلباتها التي تشهدها السلطنة اليوم في شتى مجالات التنمية، وتتميز عملية التدريب في الميدان التربوي بالتوازن والشمول، وذلك من خلال التوازن بين البرامج التربوية الفنية، مثل البرامج الإثرائية التي تعقد للمعلمين، والموجهين، ومديري المدارس، من خلال اطلاعهم على كل ما هو جديد في المجال التربوي والتي تعقد بشكل دوري وبين البرامج التربوية الإدارية التي تعمل على تنظيم العمل الإداري، وفق مقاييس تربوية وذلك لأن البرامج التدريبية يتم تقديمها وفق واقع الاحتياجات التدريبية، والتي يتم حصرها من خلال الواقع الميداني (وزارة التربية والتعليم،2001).

ويأتي البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان استمراراً لعملية تنمية وتطوير العنصر البشري داخل الوزارة، وذلك لتأهيلهم وإعدادهم إعداداً يمكنهم من تحقيق رؤية واستراتيجية الوزارة المنبثقة عن رؤية واستراتيجية السلطنة نحو تحقيق الإجادة والتميز في الأداء الوظيفي والمؤسسي، وإعداد قيادات الصف الثاني في المستويات الإدارية المختلفة، حيث يستهدف هذا البرنامج مديري الدوائر، والمديرين المساعدين، ورؤساء الأقسام في جميع المحافظات التعليمية في السلطنة، ويهدف هذا البرنامج إلى إعدادهم ليتمكنوا من القيام بمهام أعمالهم بالفاعلية والكفاءة المطلوبة، واطلاعهم على أهم النظم والنظريات الإدارية والقيادات الحديثة، كما أنه يركز بشكل مباشر على إكسابهم المهارات المتكاملة في العمليات الإدارية المختلفة مثل إعداد الخطط الاستراتيجية، وإعداد الخطط التشغيلية، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وإدارة التغيير، والقيادة الإبداعية(معهد الإدارة العامة، 2016).

ويهدف البرنامج إلى تطوير المستوى الإداري، والسمات الشخصية للمديرين ومنها الدافعية للإنجاز، وتعرف الدافعية للإنجاز بأنها قدرة الشخص على تحقيق النجاح بتميز وتفوق وذلك من خلال السعي والمثابرة لتحقيق أهدافه المرجوة والتغلب على التحديات والصعوبات التي تواجهه، ويعرفها أبو شقة (2007، 11) بأنها " إمكانية صياغة هدف يتحدى إمكانية الفرد ووضع خطة إنجازيه لتحقيق هذا الهدف على ضوء معايير الجودة في فترة زمنية محددة مع توفير مؤشر للنظام نحو تحقيق الهدف". فالدافعية للإنجاز تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلات، وإنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها حثيثا للوصول إلى الحل، ويمتاز الافراد ذو الدافعية العالية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يوجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها (الميوطي، 2007).

Doi: 10.21608/jasep.2020.117894

كما يشير ماكيلاند أن الدافع للإنجاز يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز (أبو حمامة، 2006).

وتعتبر نظرية موراي Murray Theory من أهم نظريات الدافعية للإنجاز، حيث يرجع الفضل إلى موراي في إدخال الإنجاز إلى التراث النفسي، فقد أضاف مفاهيم أخرى ليوضح ما يقصده بالحاجة إلى الإنجاز وهي الرغبات والتأثير Desires and Effect والأفعال Actions والاندماج والتفريعات Fusions and Subsidization، فمن حيث الرغبات والتأثيرات فتحدد بالحاجة إلى الإنجاز على أنها رغبة الفرد في أن يتم شيئاً صعباً، بحيث يتمكن من الموضوعات أو الأشياء الفيزيقية أو الأفكار، أما الأفعال فإن الحاجة للإنجاز تتحدد على أنها حرص الفرد على أن يقوم بصفة مستمرة ومتكررة للوصول للشيء الصعب، وهو يعتقد أن الحاجة للإنجاز تندرج تحت حاجة أكبر منها وهي الحاجة للتفوق، وكذلك يرى موراي أن سبل إشباع الحاجة للإنجاز تتحدد حسب نوع الاهتمام أو الميل، فالحاجة للإنجاز في المجال العقلي على سبيل المثال تكون على هيئة رغبة في الاهتمام العقلي، والحاجة إلى الإنجاز في الجانب الرياضي تكون على هيئة رغبة في الامتياز الرياضي وهكذا (شلبي، 1998).

وفي ضوء نظرية موراي حول خطوات تنمية دوافع الإنجاز لدى الفرد وجد الباحث أن من أبرزها هو سعي الفرد للحصول على التغذية العكسية من أجل تعزيز نجاحه ودفعه إلى نجاح أكبر وأفضل، وهو ذاته ما يسعى هذا البرنامج التدريبي لتحقيقه لدى المستهدفين من خلال تزويدهم بمجموعة من المعارف والمفاهيم وإكسابهم العديد من المهارات والخبرات والاستراتيجيات الحديثة، والتي بدورها ستعزز نجاحهم وتدفعهم للمزيد من النجاح في أداء عملهم الإداري، وبالتالي ستساهم في زيادة دافعيتهم لإنجاز أعمالهم.

وقد أشارت العديد من الدراسات الدولية والمحلية إلى أهمية البرامج التدريبية لفئة الإداريين عامة ولفئة الإدارات الوسطى خاصة، وأثرها في زيادة مستوى أدائهم، حيث توصلت دراسة ديردن (2005)، إلى أن التدريب يعمل على زيادة الإنتاجية وأنه كلما كان التدريب قائم على منهجية علمية كلما ارتفع مستوى الانجاز. وفي الدراسة التي قامت بها السنوسي (2016) توصلت إلى نتائج عديدة منها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدريب الفعال وأداء العاملين.

وأجرى الغامدي (٢٠١٣) دراسة أشارت إلى وجود تفاوت في مواقف أفراد عينة الدراسة حول علاقة التدريب بزيادة كفاءة الأداء، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة على محور الاستبيان تعزى لمتغير العمر والمستوى التعليمي وسنوات

الخبرة، وأوصت الدراسة بأهمية دعم وزيادة الاهتمام بمقياس أثر التدريب على المتدرب، وضرورة رفع الميزانية المخصصة للتدريب.

وعلى المستوى المحلي سعت دراسة الشامسي (2009) إلى قياس أثر التدريب في أداء العاملين بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة البريمي بسلطنة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن نجاح عمل مديرية التربية وزيادة أدائها وكفاءتها يعتمد على مدى فعالية مركز التدريب، وأن ارتفاع كفاءة أداء العاملين في المديرية يسهم في زيادة الإنتاجية وخلق القيمة المضافة، وأوصت هذه الدراسة بأهمية توفير المناخ التدريبي الملائم للعملية التدريبية، وضرورة إعداد الخطة السنوية للتدريب وفق الاحتياجات التدريبية الفعلية للعاملين، كما أوصت بأهمية إقناع الإدارة العليا بشأن دور التدريب في رفع كفاءة أداء العاملين وزيادة دافعيتهم لإنجاز أعمالهم.

وأظهرت دراسة البوسعيدية (٢٠١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عوامل نجاح التدريب في تنمية الموارد البشرية بوزارة الإعلام ومتغير النوع في مجال أساليب التدريب لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بسنوات الخبرة بين الذكور والإناث، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببيئة التدريب وتهيئة المكان الملائم للتدريب من قبل الجهة المسؤولة عن الدريب، مع توفير الادوات اللازمة لتسهيل وإنجاح العملية التدريبية بكفاءة عالية.

وعليه جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تسعى وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان إلى التطوير الشامل، والمتكامل في جميع الجوانب، كما تبدي الوزارة اهتماماً متزايداً بتنمية العنصر البشري، وتعمل على رفع كفاءته وتطوير أدائه، وخصوصاً تنمية وتدريب الإداريين وتطوير أدائهم، لذا وضعت الوزارة الخطط والبرامج التدريبية، وأوجدت مراكز خاصة بالتدريب في كل المحافظات التعليمية، بهدف تطوير أداء الإداريين والمعلمين، وفقاً لأحدث ما وصلت إليه العلوم في مجال التربية الحديثة؛ بغية مواكبة التجديد في كل الجوانب.

ولقد أكدت العديد من الدراسات السابقة أن للتدريب أثراً مباشراً في زيادة الدافعية للإنجاز، ومن أمثلتها دراسة باتريسيا وفرانك وجاكولين (٢٠١٤)، والتي هدفت إلى معرفة أثر دافعية الإنجاز كاستراتيجية يستخدمها المدير في تحسين أداء العاملين، حيث أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين دافعية الإنجاز للمدير وتحسن أداء العاملين معه. كما كشفت دراسة مورن (٢٠٠٢)، وجود علاقة طردية بين عدد الدورات التدريبية المتعلقة بسير العمل وكفاءة الموظف في أدائه لمهامه، وفي ضوء هذه النتيجة أوصى بضرورة

Doi: 10.21608/jasep.2020.117894

تكثيف الدورات التدريبية للموظفين وأن تكون هذه الدورات معدة وفق برنامج تدريبي مدروس ومخطط له على أسس علمية وفقاً لاحتياجات المستهدفين من التدريب.

وفي دراسة رجوب (٢٠١٠)، حول فاعلية البرامج التدريبية في سلطنة عمان من وجهة نظر المسؤولين عن التدريب، خلصت الدراسة بعدة نتائج أهمها أن للبرامج التدريبية فاعلية مرتفعة في زيادة مستوى الرضا الوظيفي للفئة التدريبية المستهدفة، ولكنه يوجد قصور في عملية متابعة أثر التدريب. أما دراسة نعمان (٢٠١٦)، فقد أوصت بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد العاملين في الإدارة الوسطى بجامعة تعز باعتبار هذه الفئة العامل الرئيسي في منظومة العملية التدريبية. وفي دراسة سكساف (٢٠١٦)، أظهرت النتائج وجود علاقة قوية موجبة بين التدريب وتحسين أداء الموارد البشرية، كما توجد أيضاً علاقة بين أداء الموارد البشرية وأبعاد التدريب بشكل كبير في الاحتياجات التدريبية.

وأظهرت نتائج دراسة الجهوري (٢٠١٣) أن القيادات التربوية في المديرية العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان بحاجة عالية للتدريب في الجوانب التدريبية الآتية: التنظيم والتطوير الإداري، التخطيط الاستراتيجي، إدارة الأزمات، القيادة الإدارية، تقييم الأداء، الاتصال، والتطوير المهني للعاملين. وأوصت الدراسة بضرورة قيام الوزارة بتدريب القيادات التربوية في مجال التخطيط الاستراتيجي، وضبط الجودة، والقيادة الإدارية، والاتصال، وإدارة الأزمات، والتطوير المهني للعاملين، وتقييم الأداء، والتنظيم والتطوير الإداري.

وقد كشفت التقارير السنوية لخطط الإنماء المهني التي تعدها المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية بالوزارة إلى وجود نقص في أعداد البرامج التدريبية الموجهة لفئة الإدارات الوسطى، حيث بلغت نسبة هذه البرامج 3% من إجمالي برامج خطة الإنماء المهني لعام 2015م، فيما بلغت نسبتها 4% في عام 2016م (وزارة التربية والتعليم، 2016).

كما أن الباحث وبحكم عمله في مركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة البريمي كمدرب وكرئيس مركز التدريب، لاحظ بعض الممارسات التي قد تعكس قلة استفادة المستهدفين من فئة الإدارات الوسطى من بعض البرامج التي تنفذ على المستوى المحلي في ذات المركز، ومن هذه الممارسات عزوف بعض المستهدفين عن حضور البرامج التدريبية، كذلك تدني انعكاس أثر البرامج التدريبية المقدمة لهذه الفئة على الواقع الميداني والذي يبرز أثناء العمل في اللجان المشكلة بالمحافظة، حيث لاحظ الباحث أن بعض شاغلي وظائف الإدارة الوسطى لديهم قصور في مهارة إدارة الفريق بفعالية ويوجد لدى البعض تردد في اتخاذ القرار وتخوف من تفويض السلطة، كما أنه ومن خلال تعامله المباشر مع مجموعة من شاغلي وظائف الإدارة الوسطى بالمحافظة لاحظ تدني مستوى إلمامهم ببعض المهارات الخاصة بإعداد وبناء الخطط الاستراتيجية وبناء فرق العمل، وجميع تلك الملاحظات من قبل الباحث تؤكد على وجود فجوة ما بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي لشاغلي وظائف الإدارة

الوسطى، ولذلك فهم بحاجة إلى عملية تحسين وتطوير لقدراتهم ومهاراتهم من أجل مساعدتهم في إنجاز مهامهم بفعالية وكفاءة.

إضافة إلى قلة الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج التدريبية لفئة الإدارات الوسطى وعلاقتها بالدافعية للإنجاز، كل ذلك ساهم في بروز الفكرة لدى الباحث لقياس فاعلية أحد البرامج التدريبية المنفذة من قبل وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان وعلاقته بدافعية الإنجاز للمتدربين الملتحقين بهذا البرنامج.

وقد اختار الباحث البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى نظراً لأهمية هذه الفئة، ولكون هذا البرنامج يعد من البرامج الرائدة، وهو يعتبر ثمرة للتعاون القائم بين وزارة التربية والتعليم ومعهد الإدارة العامة. وحيث أنه - حسب علم الباحث - لم يسبق لأى دراسة عمانية أن تطرقت إلى دراسة العلاقة بين فاعلية برامج إعداد الإدارات الوسطى و دافعيتهم نحو الإنجاز كموضوع مستقل فإن لهذه الدراسة أهميتها في الكشف عن تلك العلاقة في بعض مجالات إعداد الإدارات الوسطى، ومدى تحقيقها لدافعية الإنجاز للأفراد الذين يخضعون لهذه البرامج.

وعليه ارتئي الباحث إجراء هذه الدراسة للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم وعلاقته بالدافعية للإنجاز من وجهة نظرهم وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم من وجهة نظرهم؟
٢- ما مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم؟
٣- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم والدافعية للإنجاز؟
٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية)؟
٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية)؟

Doi: 10.21608/jasep.2020.117894

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم من وجهة نظرهم.
- التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم.
- الكشف عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم والدافعية للإنجاز من وجهة نظرهم.
- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية).
- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في جانبين، وهما:

أ) **الجانب النظري:** ترجع أهمية هذه الدراسة نظرياً إلى أنها ستستقصي العلاقة بين فاعلية برنامج إعداد الإدارات الوسطى والدافعية للإنجاز لدى شاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، حيث تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة في حدود علم الباحث، التي تبحث في مجال إعداد الإدارات الوسطى بوزارة التربية والتعليم. ويؤمل منها مساعدة القائمين على تدريب القيادات التربوية لإعداد برامج تدريبية تركز على زيادة الدافعية للإنجاز، من أجل تطوير وتحسين البرامج المتعلقة بذلك.

ب) **الجانب التطبيقي:** تبرز أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في أنها ستوفر بيانات ومعلومات لأصحاب القرار حول فاعلية برامج إعداد الإدارات الوسطى بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، كما يؤمل منها إفادة أصحاب القرار بضرورة تكثيف الدورات التدريبية المتعلقة بإعداد القيادات التربوية. كذلك فتح المجال أمام الباحثين والدارسين للوقوف على مجالات أخرى متعلقة بإعداد القيادات الوسطى.

حدود الدراسة

- **الحدود الزمانية**: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠١٨.
- **الحدود المكانية**: شملت هذه الدراسة ثلاث محافظات تعليمية بسلطنة عمان هي: محافظة ظفار، محافظة الظاهرة ومحافظة شمال الباطنة.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على شاغلي الوظائف الإدارية الوسطى بالمحافظات الثلاث، وذلك لشاغلي المسميات الوظيفية التالية: مدير دائرة، مدير دائرة مساعد، رئيس قسم، والذين شاركوا في البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في العام المالي 2018م.
- **الحدود الموضوعية**: فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم وعلاقته بالدافعية للإنجاز من وجهة نظرهم.

مصطلحات الدراسة

- **البرنامج التدريبي**

هو نشاط مخطط له مسبقاً هدفه إحداث تغييرات في الفرد أو الجماعة التي نقوم بتدريبها يتناول معلوماتهم واتجاهاتهم وأدائهم السلوكي بما يجعلهم لائقين للقيام بواجباتهم مما يساهم في رفع مستوى التقدير لديهم (القحطاني، 2014).

وعرفها المري (2009) بأنها: مجموعة من الأنشطة المخططة والمنظمة التي تركز على اكساب المستهدفين المهارات والخبرات والسلوكيات، وتعميق معرفتهم بها، وتشمل كذلك الجوانب التي تتعلق بالعلاقات الإنسانية والأساليب التربوية بهدف رفع مستوى كفايتهم، والتعامل الناجح والفعال مع مجموعة الأفراد الذين سيقومون بتدريبهم وتقييم إنجازاتهم.

وتعرف البرامج التدريبية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: جميع الأنشطة المخططة والتي تكون قادرة على تزويد الموظفين شاغلي وظائف الإدارة الوسطى في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بكافة المعارف والمهارات لتحسين وتنمية قدراتهم الوظيفية، وتزيد من مستوى دافعيتهم لإنجاز أعمالهم.

- **البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى**

هو أحد البرامج الرائدة التي تنفذها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بالتعاون و التنسيق مع معهد الإدارة العامة، حيث ينفذ هذا البرنامج على مدى أربع سنوات يستهدف الموظفين شاغلي وظائف الإدارة الوسطى (مدير دائرة، مدير دائرة مساعد، ورئيس قسم) بديوان عام الوزارة وجميع المحافظات التعليمية بالسلطنة، حيث تسعى الوزارة من خلال تنفيذه لتحقيق جملة من الأهداف أبرزها: تعريف المشاركين بالمعارف والمفاهيم الحديثة في مجالات الإدارة العصرية، اطلاع المشاركين على أهم النظم والنظريات الادارية والقيادية

Doi: 10.21608/jasep.2020.117894

الحديثة، واكساب المشاركين المهارات المتكاملة في العمليات الادارية المختلفة كالتخطيط الاستراتيجي، التميز المؤسسي، الإبداع، الابتكار، إدارة التغيير، والقيادة الإدارية (معهد الإدارة العامة، 2016).

- **دافعية الإنجاز**

تعرف الدافعية حسب Peker(1988) بأنها "منبع الطاقة النفسية الضرورية للتأثير والحركة"(Vianin, 2006, 23). ويعرف عبد الخالق (1991،٥٥) الدافعية للإنجاز "بأنه الرغبة أو الميل إلى أداء المهام بسرعة وبأفضل طريقة ممكنة". بينما يذكر الكندري (1992،14) بان دافع الإنجاز "هو الرغبة في الإجادة والامتياز في تحقيق نتائج المهام التي يقوم بها الفرد".

وتعرف دافعية الإنجاز إجرائياً بأنها حالة ذاتية في النفس البشرية تكون مرتفعة أو منخفضة بسبب العوامل المحيطة بالفرد مباشرة أو غير مباشرة في سلوك الأفراد، كما يقدرها أفراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز.

منهجية الدراسة

نظراً لكون الدراسة الحالية تستقصي العلاقة بين متغيرين فإن الباحث اتبع منهجية البحث الوصفي (الأسلوب الارتباطي)، والتي تعتبر المنهجية الأنسب لتفسير العلاقة بين المتغيرين في مجال الدراسة (البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى والدافعية للإنجاز)، بهدف معرفة حجم واتجاه العلاقة بين المتغيرين لدى شاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من الموظفين شاغلي وظائف الإدارة الوسطى (مدير دائرة، مدير دائرة مساعد، رئيس قسم) بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، والذين التحقوا بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى في العام المالي ٢٠١٨ والبالغ عددهم ١٩٣ موظف وفقاً للبيانات التي قدمها معهد الإدارة العامة، والجدول رقم ١ يوضح ذلك.

جدول ١ *توزيع مجتمع الدراسة*

المحافظة التعليمية	شمال الباطنة	الظاهرة	ظفار	شمال الشرقية	الداخلية	مسقط	جنوب الباطنة	ديوان الوزارة	المجموع
العدد	٢١	٢٤	٢٧	٢٠	٢٥	٢٧	٢١	٢٨	١٩٣

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٧٢) موظفاً من المحافظات التعليمية التالية بوزارة التربية والتعليم (شمال الباطنة، الظاهرة، ظفار)، حيث تم اختيار هذه المحافظات الثلاث بالطريقة القصدية لكونها ممثلة لمجتمع الدراسة، ولكونها تمثل بيئات جغرافية مختلفة في شمال وجنوب ووسط السلطنة، وقد مثلت ما نسبته ٣٧% من المجتمع الكلي للدراسة، والجدول رقم ٢,١ يوضح خصائص أفراد العينة.

جدول ٢ *توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية للدراسة*

نوع المتغير	المستويات	التكرارات	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من ٢٠ سنة	23	%31.9
	٢٠ سنة فأكثر	49	%68.1
	المجموع	72	%100
المحافظة التعليمية	محافظة شمال الباطنة	21	%29.2
	محافظة الظاهرة	24	%33.3
	محافظة ظفار	27	%37.5
	المجموع	72	%100

أداة الدراسة

بالرجوع للأدب النظري للدراسات السابقة (الجهوري (٢٠١٣)، رجوب (٢٠١٠)، سكساف (٢٠١٠)، السنوسي (٢٠١٦)، فردوس (٢٠١٦)، مسغوني (٢٠١٤)، المشرفي (٢٠١٠)، المقبالية (٢٠١٧)، المقيمية (٢٠١٤)) ذات العلاقة تم بناء استبانة مكونة من (٤٢) فقرة موزعة على محورين كالتالي:

- المحور الأول: فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل وعدد فقراته (٢٢).
- المحور الثاني: مستوى الدافعية للإنجاز وعدد فقراته (٢٠).

وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي (موافق بدرجة كبيرة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة). ملحق (أ) الاستبانة في صورتها الأولية.

صدق أداة الدراسة وثباتها

أ- الصدق الظاهري

ولأهمية صدق أداة الدراسة، وللتأكد من أن جميع البنود تقيس ما وضعت لقياسه، وللحكم بأن البنود تنتمي إلى المحاور وكذلك للتأكد من صدق قياسها له، تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من جامعة صحار وجامعة السلطان قابوس بلغ عددهم (١١) محكماً الملحق (د)، وقد تم اجماع المحكمين على صدق الأداة ومناسبتها لقياس الأهداف التي وضعت من أجلها، وفي ضوء الملاحظات التي وردت من الأساتذة المحكمين تم اجراء مجموعة من التعديلات تمثلت في دمج بعض الفقرات وإلغاء بعضها وإعادة صياغة بعضها الآخر حتى تتناسب مع الهدف المنشود منها. ملحق (ب) الاستبانة في صورتها النهائية.

ب- الصدق الداخلي

لاستخراج دلالات صدق البناء (الاتساق الداخلي بين الفقرات) للأداة المكونة من محورين؛ الأول: محور فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى، ويتكون

Doi: 10.21608/jasep.2020.117894

من (١٧) فقرة، والثاني: محور الدافعية للإنجاز، ويتكون من (١٩) فقرة، استخرج الباحث معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، ومعامل الثبات للمحورين بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية، كلٌ على حده، وذلك على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة من شاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، والجداول التالية توضح ذلك.

المحور الأول: فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور الأول

جدول٣ *معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور الأول*

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	.617**	7	.638**	13	.539**
2	.664**	8	.513**	14	.456**
3	.677**	9	.463**	15	.457**
4	.743**	10	.482**	16	.671**
5	.764**	11	.675**	17	.605**
6	.453**	12	.678**		

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يوضح الجدول ٣ أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور الأول كانت ذات درجات متفاوتة بين المتوسطة والعالية وجميعها دالة إحصائيا، كما تشير النتائج إلى عدم وجود فقرة ذات ارتباط سالب أو يقل ارتباطها عن الدرجة (٠,٢٠)، والذي قد يؤثر في معامل الثبات للمحور، كما أوضحت نتائج التحليل أن الدرجة الكلية لمعامل الثبات كرونباخ ألفا للمحور بلغت (٠,٨٨٧)، وهي قيمة ذات درجة عالية من الثبات في العلوم الإنسانية، ومؤشرا على مدى الاتساق الداخلي لفقرات المحور، عليه، فقد اعتمد الباحث جميع فقرات المحور وعددها (١٧) فقرة لأغراض تطبيق المحور على عينة الدراسة.

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمحور الأول

جدول٤ *معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمحور الأول*

الجزء الأول	الجزء الثاني	الارتباط بين النصفين	التصحيح بمعامل (سبيرمان - براون)	التصحيح بمعامل (جتمان)
الفقرات الفردية	الفقرات الزوجية	0.841	0.914	٠,٩١٢

يلاحظ من الجدول٤ أن درجة الاتساق الداخلي بين اجابات العينة بطريقة التجزئة النصفية عالية، حيث أن قيمة الارتباط بين النصفين (قيمة الفا بين الجزء الأول؛ الفقرات المفردة،

وبين الجزء الثاني؛ الفقرات الزوجية) قد بلغت (٠,٨٤١)، وبلغ معامل التصحيح سبيرمان براون (٠,٩١٤)، كما بلغ أيضا معامل التصحيح جتمان (٠,٩١٢)؛ مما يدل على قوة أداة الدراسة وصلاحيتها لأغراض التطبيق.

المحور الثاني: الدافعية للإنجاز

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور الثاني

جدول٥ *معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور الثاني*

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	.670**	8	٢٤٩0. *	15	.507**
2	.776**	9	.633**	16	.335**
3	.571**	10	.624**	17	.623**
4	.710**	11	.720**	18	.485**
5	.565**	12	.671**	19	.689**
6	.576**	13	.537**		
7	.716**	14	.550**		

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يوضح الجدول ٥ أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور الثاني كانت ذات درجات متفاوتة بين الضعيفة والمتوسطة والعالية وجميعها دالة إحصائيا، كما تشير النتائج إلى عدم وجود فقرة ذات ارتباط سالب أو يقل ارتباطها عن الدرجة (٠,٢٠)، والذي قد يؤثر في معامل الثبات للمحور، كما أوضحت نتائج التحليل أن الدرجة الكلية لمعامل الثبات كرونباخ ألفا للمحور بلغت (٠,٨٧٧)، وهي قيمة ذات درجة عالية من الثبات في العلوم الانسانية، ومؤشرا على مدى الاتساق الداخلي لفقرات المحور، عليه، فقد اعتمد الباحث جميع فقرات المحور وعددها (١٩) فقرة لأغراض تطبيق المحور على العينة المختارة.

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمحور الثاني

جدول٦ *معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمحور الثاني*

الجزء الأول	الجزء الثاني	الارتباط بين النصفين	التصحيح بمعامل (سبيرمان -	التصحيح بمعامل (جتمان)
الفقرات الفردية	الفقرات الزوجية	0.724	0.840	٠,٨٤٠

Doi: 10.21608/jasep.2020.117894

يلاحظ من الجدول٦ أن درجة الاتساق الداخلي بين اجابات العينة بطريقة التجزئة النصفية عالية، حيث أن قيمة الارتباط بين النصفين (قيمة الفا بين الجزء الأول؛ الفقرات المفردة، وبين الجزء الثاني؛ الفقرات الزوجية) قد بلغت (٠,٧٢٤)، وبلغ معامل التصحيح سبيرمان براون (٠,٨٤٠)، كما بلغ أيضا معامل التصحيح جتمان (٠,٨٤٠)؛ مما يدل على قوة أداة الدراسة وصلاحيتها لأغراض التطبيق.

متغيرات الدراسة

شملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. **المتغيرات المستقلة:**

- سنوات الخبرة، وله فئتين: (أصغر من 20سنة، أكبر من أو يساوي 20 سنة).
- المحافظة التعليمية، وله ثلاث فئات: (محافظة شمال الباطنة، محافظة الظاهرة، محافظة ظفار).

ب. **المتغير التابع:** فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم وعلاقته بالدافعية للإنجاز من وجهة نظرهم.

المعالجات الإحصائية للبيانات

قام الباحث بمعالجة البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ولتحليل نتائج الدراسة تم استخدام الأساليب والمعالجات الإحصائية التالية:

١- استخدام معامل الارتباط كرونباخ الفا (AlphaCronbach)، ومعاملات ارتباط بيرسون(Pearson)؛ للتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة.
٢- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول والثاني.
٣- استخدام معاملات ارتباط بيرسون(Pearson)، للإجابة على السؤال الثالث.
٤- استخدام اختبار(T-Test) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، للإجابة على السؤال الرابع.
٥- استخدام اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لبيان الفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية.

الإحصاء الوصفي

أولا: محور فاعلية البرنامج التدريبي

مقاييس النزعة المركزية

جدول٧ *مقاييس النزعة المركزية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم*

مقاييس النزعة المركزية	المتوسط الحسابي	الوسيط	المنوال
المستوى العام	3.97	4.00	4.06

يبين الجدول ٧ مقاييس النزعة المركزية لاستجابات عينة الدراسة حول فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام ٣,٩٧، كما بلغ الوسيط ٤,٠٠، في حين بلغت قيمة المنوال ٤,٠٦، ويتضح من القيم السابقة لمقاييس النزعة المركزية وجود تقارب بين المتوسط والوسيط والمنوال، وعدم وجود تباعد بينها.

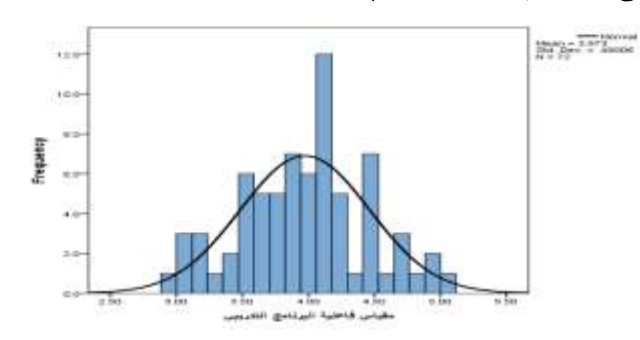
مقاييس التشتت

جدول٨ *مقاييس التشتت لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان*

التباين	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري	المدى	الحد الأدنى للقيم	الحد الأعلى للقيم
0.49	0.24	.092-	.229-	0.06	2.06	2.94	5.00

يبين الجدول ٨ مقاييس التشتت لاستجابات عينة الدراسة حول فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، إذ بلغت نسبة التباين ٠,٢٤، كما بلغ الانحراف المعياري ٠,٤٩، وهاتين القيمتين متقاربتين من بعضهما، كما تقل عن الواحد الصحيح؛ مما يدل على أن القيم قريبة من وسطها الحسابي وعدم وجود تشتت بينها، كما يوضح الجدول القيمة المناسبة للالتواء والتي بلغت-092.٠، وهي قيمة انحصرت بين +١ و-١، أي أن توزيع الاستجابات يقترب من التوزيع الطبيعي، مع وجود ميل في الاستجابات للاتجاه السالب، وكذلك الحال بالنسبة للتفلطح، فقد بلغت قيمته-229.٠، وهي قيمة أيضا انحصرت بين +١ و-١، وهذا يعني عدم وجود تفلطح في القيم، وهو دليل على مناسبة انتشار الاستجابات حول وسطها الحسابي، وما يؤكد ذلك أن قيمة الخطأ المعياري ٠,٠٦، أي أن الاستجابات المشتتة قليلة جدا.

شكل١ توزيع متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم



Doi: 10.21608/jasep.2020.117894

يبين الشكل ١ توزيع استجابات عينة الدراسة حول فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، حيث يتضح أن توزيع استجابات العينة يأخذ الشكل الطبيعي؛ لعدم وجود تفلطح أو التواء، حيث توزعت الاستجابات بانتظام عن يمين ويسار المتوسط الحسابي والذي بلغ ٣,٩٧ تقريبا، فهي قيمة تقع في منتصف القيم، كما يوضح الشكل أن خط المنحنى يلامس المحور السيني من جهة اليمين، كما أن القيم جاءت محصورة بين ٢,٩٤، و٥,٠٠، عليه، فإن الباحث سوف يعمد إلى استخدام الاختبارات البارا مترية في الاحصاء الاستدلالي للإجابة على أسئلة المحور.

ثانياً: محور الدافعية للإنجاز

مقاييس النزعة المركزية

جدول٩ *مقاييس النزعة المركزية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الدافعية الإنجاز لدى شاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم*

مقاييس النزعة المركزية	المتوسط الحسابي	الوسيط	المنوال
المستوى العام	4.42	4.42	4.16

يبين الجدول ٩ مقاييس النزعة المركزية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الدافعية للإنجاز لدى شاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام ٤,٤٢، كما بلغ الوسيط ٤,٤٢، في حين بلغت قيمة المنوال ٤,١٦، ويتضح من القيم السابقة لمقاييس النزعة المركزية وجود تقارب بين المتوسط والوسيط والمنوال، وعدم وجود تباعد بينها.

مقاييس التشتت

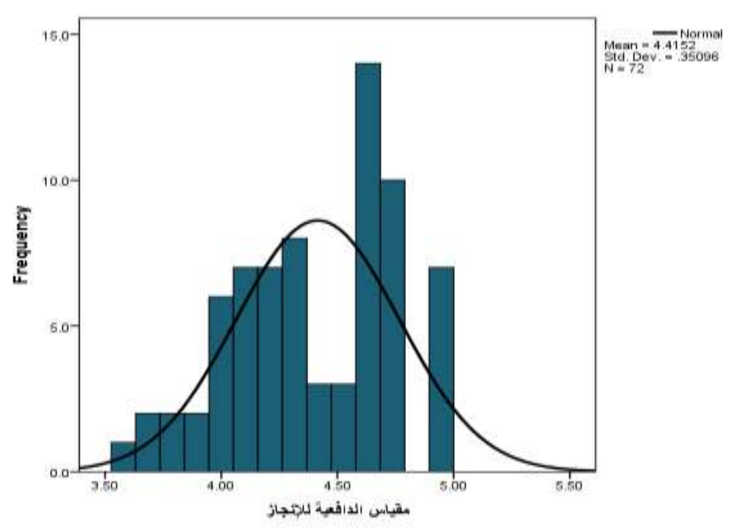
جدول ١٠ *مقاييس التشتت لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الدافعية الإنجاز لدى شاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان*

التباين	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري	المدى	الحد الأدنى للقيم	الحد الأعلى للقيم
0.12	0.35	.361-	.563-	0.04	1.42	3.58	5.00

يبين الجدول ١٠ مقاييس التشتت لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى الدافعية الإنجاز لدى شاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، إذ بلغت نسبة التباين ٠,١٢، كما بلغ الانحراف المعياري ٠,٣٥، وهاتين القيمتين متقاربتين من بعضهما، كما تقل عن الواحد الصحيح؛ مما يدل على

أن القيم قريبة من وسطها الحسابي وعدم وجود تشتت بينها، كما يوضح الجدول القيمة المناسبة للالتواء والتي بلغت-361.٠، وهي قيمة انحصرت بين +١ و-١، أي أن توزيع الاستجابات يقترب من التوزيع الطبيعي، مع وجود ميل في الاستجابات للاتجاه السالب، وكذلك الحال بالنسبة للتفلطح، فقد بلغت قيمته-563.٠، وهي قيمة أيضا انحصرت بين +١ و-١، وهذا يعني عدم وجود تفلطح في القيم، وهو دليل على مناسبة انتشار الاستجابات حول وسطها الحسابي، وما يؤكد ذلك أن قيمة الخطأ المعياري ٠,٠٤، أي أن الاستجابات المشتتة قليلة جدا.

شكل ٢ توزيع متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدافعية الإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم



يبين الشكل ٢ توزيع استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدافعية الإنجاز لدى شاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، حيث يتضح أن توزيع استجابات العينة يأخذ الشكل الطبيعي؛ لعدم وجود تفلطح أو التواء، حيث توزعت الاستجابات بانتظام عن يمين ويسار المتوسط الحسابي والذي بلغ ٤,٤٢ تقريبا، فهي قيمة تقع في منتصف القيم، كما يوضح الشكل أن خط المنحنى يلامس المحور السيني من جهة اليمين، كما أن القيم جاءت محصورة بين ٣,٥٨، و٥,٠٠، عليه، فإن الباحث سوف يعمد إلى استخدام الاختبارات البارا مترية في الاحصاء الاستدلالي للإجابة على أسئلة المقياس.

 Doi: 10.21608/jasep.2020.117894

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه:

" ما مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم"؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم. ولتوضيح نتائج الإجابة على السؤال، اعتمد الباحث معيار الحكم التالي.

جدول ١١ *معيار الحكم على نتائج السؤال الأول*

المدى	**درجة الفاعلية**
من ١ إلى ١,٧٩	ضعيفة جدا
من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩	ضعيفة
من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	متوسطة
من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩	عالية
من ٤,٢٠ إلى ٥	عالية جدا

والجدول ١١ يوضح نتائج الإجابة على السؤال.

جدول ١١ *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية*

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	10	يحترم المدربون الآراء والأفكار المطروحة من قبل المتدربين.	4.43	0.50	عالية جدا
2	8	يمتلك المدربون مهارات إدارة الحوار والمناقشة.	4.35	0.59	عالية جدا
3	7	يمتلك المدربون القدرة على إيصال المعارف والاتجاهات والمهارات للمتدربين.	4.19	0.64	عالية
4	12	يحرص المدربون على أن تكون المادة التدريبية مناسبة المحتوى.	4.17	0.65	عالية
5	17	يعطى المتدربون فرصة المشاركة في تقييم مدى فاعلية البرنامج التدريبي.	4.11	0.78	عالية
6	9	يوظف المدربون الوسائل والتقنيات اللازمة للعملية التدريبية.	4.08	0.71	عالية

7	11	يثري المدربون العملية التدريبية بالأنشطة العملية التي ينفذها المتدربين.	4.08	0.75	عالية
8	2	تضم محاور البرنامج التدريبي أفكارًا جديدة تثري خبرات المتدربين وقدراتهم.	4.06	0.84	عالية
9	4	يركز البرنامج التدريبي على إكساب المتدربين المهارات والاستراتيجيات الجديدة التي تعينهم على أداء مهامهم الوظيفية.	3.99	0.86	عالية
10	3	يشتمل البرنامج التدريبي على أنشطة تطبيقية تتناسب مع احتياجات المتدربين.	3.92	0.78	عالية
11	16	يستخدم المدربون استراتيجيات تقويمية لمعرفة مدى استفادة المتدربين من البرنامج التدريبي.	3.89	0.91	عالية
12	1	يستند البرنامج التدريبي على الاحتياجات الواقعية للمتدربين بناءً على التشخيص الفعلي لمتطلبات العمل.	3.85	0.90	عالية
13	5	يتسم تقديم البرنامج التدريبي على عنصري التشويق والتجديد.	3.83	0.90	عالية
14	14	يتم توفير التسهيلات المناسبة للمتدربين من وجبات خفيفة ومواصلات.	3.79	1.11	عالية
15	13	تقدم البرامج التدريبية وفق جدول زمني يتناسب مع عمل المتدربين.	3.71	1.03	عالية
16	6	المدة الزمنية المخصصة لكل محور في البرنامج التدريبي مناسبة.	3.64	0.89	عالية
17	15	يتم تهيئة مكان التدريب بشكل يتناسب مع تقديم البرنامج التدريبي بصورة مريحة.	3.46	1.29	عالية
		المستوى العام	3.97	0.49	عالية

يبين الجدول ١١ المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان من وجهة نظرهم حسب محور مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل. حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور ككل ٣,٩٧، بانحراف معياري عام ٠,٤٩ وبدرجة عالية في مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم. وجاءت الفقرة ١٠والتي تنص على" يحترم المدربون الآراء والأفكار المطروحة من قبل المتدربين" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ ٤,٤٣، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة ٨ ونصها" يمتلك المدربون مهارات إدارة الحوار والمناقشة" بمتوسط حسابي بلغ ٤,٣٥، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة ٧ ونصها " يمتلك المدربون القدرة على إيصال المعارف والاتجاهات والمهارات للمتدربين" بمتوسط

Doi: 10.21608/jasep.2020.117894

حسابي بلغ ٤,١٩، بينما جاءت الفقرة ١٥ ونصها" يتم تهيئة مكان التدريب بشكل يتناسب مع تقديم البرنامج التدريبي بصورة مريحة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ ٣,٤٦.

بشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي لجميع فقرات محور مستوى فاعلية البرنامج التدريبي يساوي٣,٩٧ وبانحراف معياري عام ٠,٤٩ وبدرجة عالية في مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم، ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أن البرامج التدريبية تساعد على تطوير مهاراتهم، وأن وزارة التربية والتعليم تقوم بإعداد برامج تطويرية تتماشى مع مستجدات العمل، وأن مراكز التدريب تقيم الأداء عند تصميم البرامج التدريبية، كما يعزو الباحث ذلك إلى أن الإدارة الوسطى لديهم المهارات الكافية، وانه توجد معايير واضحة لاختيار المتدربين، أما فيما يتعلق بفقرات الاستبانة فقد جاءت الفقرة ١٠ والتي تنص على" يحترم المدربون الآراء والأفكار المطروحة من قبل المتدربين" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ ٤,٤٣، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة ٨ ونصها" يمتلك المدربون مهارات إدارة الحوار والمناقشة" بمتوسط حسابي بلغ ٤,٣٥، ويعزو الباحث درجة فاعلية المستجيبين بدرجة عالية جدا حول أسلوب شرح المدرب وتقديمه للمادة التدريبية وأن المدربين يتمتعون بقدرات عالية في الاتصال مع المتدربين هذا إلى جانب خبرتهم التي مكنتهم من الاتصال الجيد وتقديمهم للمعلومات بأسلوب مفهوم وواضح، كذلك طريقة المدربين في ايصال المفاهيم الأساسية فعالة، ما يعني انتهاج المدربين خلال البرنامج التدريبي التكاملي الأسلوب المبسط من أجل ايصال المعلومات، وأن تقييم عينة الدراسة لاستعداد المدربين للرد عن التساؤلات بأن المدربين يبدون استعدادات حقيقية للإجابة عن أي تساؤل أو استفسار من قبل المتدربين، أما الفقرة رقم ٦ ونصها "المدة الزمنية المخصصة لكل محور في البرنامج التدريبي مناسبة" فقد يعزوها الباحث لكون البرنامج التدريبي قد تم تصميمه بطريقة مناسبة، ويغطي حجم الموضوعات المقدمة بشكل كلي وفق زمن البرنامج المحدد، أما الفقرة رقم 15 ونصها " يتم تهيئة مكان التدريب بشكل يتناسب مع تقديم البرنامج التدريبي بصورة مريحة" فقد يعزوها الباحث أن الظروف وتهيئة مكان التدريب قد عبروا عنها برضا عالي ويرجع ذلك أن مكان التدريب ملائم لتحقيق ما تم تحصيله وانجاح الدورة التدريبية والبرنامج التدريبي وردة الفعل العالية أنها ايجابية تجاه الظروف المحيطة بمكان التدريب.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة رجوب (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن للبرامج التدريبية فاعلية مرتفعة في زيادة الرضا الوظيفي للفئة التدريبية المستهدفة من وجهة نظر مسئولي التدريب في سلطنة عمان، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة نعمان (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أنه يوجد ضعف في الفعالية للبرامج التدريبية المقدمة للأفراد العاملين في الإدارة الوسطى بجامعة تعز بالجمهورية اليمنية، حيث أظهرت الدراسة أنه يوجد ضعف في

الاهتمام بالأساليب التدريبية الحديثة والتركيز على الأساليب التقليدية في تقديم الدورات التدريبية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه:

" ما مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان"؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان حسب محور مستوى الدافعية للإنجاز. ولتوضيح نتائج الإجابة على السؤال، اعتمد الباحث نفس معيار الحكم الذي استخدم في السؤال الأول.

والجدول التالي يوضح نتائج الإجابة على السؤال.

جدول١٢ *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية*

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدافعية
1	5	يهمني أن أؤدي مهامي الوظيفية على أحسن وجه.	4.82	0.39	عالية جدا
1	13	أجتهد في عملي لأن ذلك يتوافق مع قيمي الشخصية.	4.82	0.39	عالية جدا
2	9	أسعى دائمًا للتميز في إنجاز مهامي الوظيفية.	4.64	0.56	عالية جدا
3	10	ثقتي بنفسي كبيرة في مواجهة تحديات العمل.	4.63	0.49	عالية جدا
4	6	يعتبر عنصر التخطيط من أولويات أداء مهامي الوظيفية.	4.57	0.53	عالية جدا
5	2	أحرص على تحدي الصعوبات التي تواجهني أثناء ممارستي لمهامي الوظيفية.	4.56	0.55	عالية جدا
6	3	أسعى بشكل مستمر للاطلاع على كل ما هو جديد في مجال عملي.	4.53	0.53	عالية جدا
7	4	أسعى إلى تطوير قدراتي ومهارتي وكفاءاتي العملية بشكل دائم.	4.51	0.50	عالية جدا
7	19	أنجز أعمالي بأعلى نسبة نجاح ممكنة.	4.51	0.53	عالية جدا
8	11	أستخدم بدائل مختلفة لمواجهة صعوبات العمل.	4.50	0.53	عالية جدا
9	1	أبذل جهدي للاستفادة قدر الإمكان من البرامج التدريبية التي ألتحق بها.	4.49	0.67	عالية جدا

9	7	يعد الوقت بالنسبة لي أهم عنصر من عناصر الإنجاز.	4.49	0.63	عالية جدا
10	12	أقوم بأداء مهامي الوظيفية دون تذكير أو توجيه من أحد.	4.49	0.56	عالية جدا
11	14	أشعر بالمتعة عندما أواجه تحديات مثيرة في عملي.	4.21	0.79	عالية جدا
12	15	أحرص على المشاركة في الملتقيات العلمية ذات الصلة بواقع عملي.	4.13	0.80	عالية
13	8	أعتقد أن مبدأ الثواب والعقاب يعتبر ضروريًا جدًا لإنجاز العمل.	4.07	1.01	عالية
14	18	اخترت هذا العمل لأحقق طموحاتي المهنية.	4.00	0.81	عالية
15	16	أشعر بالخجل من نفسي إن لم أستطع تحقيق النجاح في عملي.	3.99	0.96	عالية
16	17	أستغل أوقات فراغي لتطوير قدراتي الوظيفية.	3.96	0.76	عالية
		المستوى العام	4.42	0.35	عالية جدا

يبين الجدول ١٢ المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات محور الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان حسب محور مستوى الدافعية للإنجاز. حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمقياس ككل ٤,٤٢، بانحراف معياري عام ٠,٣٥ وبدرجة عالية جدا في مستوى الدافعية للإنجاز، وجاءت الفقرتين؛ ٥ و١٣ ونصيهما على التوالي" يهمني أن أؤدي مهامي الوظيفية على أحسن وجه" و" أجتهد في عملي لأن ذلك يتوافق مع قيمي الشخصية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي مكرر بلغ ٤,٨٢، تلتهما في المرتبة الثانية الفقرة ٩ ونصها" أسعى دائمًا للتميز في إنجاز مهامي الوظيفية" بمتوسط حسابي بلغ ٤,٦٤، بينما جاءت الفقرة ١٥ ونصها" أستغل أوقات فراغي لتطوير قدراتي الوظيفية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ ٣,٩٦.

ويعزو الباحث ظهور النتيجة بهذا المستوى العالي جداً لمستوى الدافعية للإنجاز إلى أهمية مواضيع التدريب لتنمية القدرات على الأداء الصحيح والجيد للمهام، كذلك يدل على أن وزارة التربية والتعليم قد وفقت إلى حد ما في تحديد الاحتياجات التدريبية الملحة بالإدارات الوسطى، وأن المستوى العالي لدافعية الإنجاز ناتج عن رضا الإدارات الوسطى تجاه المواد التدريبية التي أثرت بدورها في الأداء الجيد للمهام، كما أن ملائمة المحتوى التدريبي للمستوى التعليمي للإدارات الوسطى ساهم وبشكل كبير في ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز. وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم تتبع نظام جيد في اختيار الإدارات الوسطى من خلال إجراءات التنافس التي تركز على اختيار الأكفأ والأجدر ومن

يمتلك تقارير أداء عالية ولهذا فإنه من الطبيعي أن يتسم شاغلي وظائف الإدارات الوسطى بمستوى عالي جداً من الدافعية للإنجاز.

أما الفقرة ٥ "يهمني أن أؤدي مهامي الوظيفية على أحسن وجه" حصلت على أعلى متوسط حسابي، بمستوى عالي جداً، فقد يرجع ذلك لعدة أسباب منها أن عناصر العملية التدريبية أثرت وبصورة واضحة على مستوى أداء الأفراد وزادت من اهتمامهم بأداء مهامهم الوظيفية، حيث ركزت الموضوعات التدريبية على حث المتدربين على أداء أعمالهم بجودة عالية وعلى أحسن وجه ممكن، أو أن فاعلية البرنامج التدريبي تتيح تبادل الخبرات والمعارف والمعلومات بين المتدربين وتعزز روح التعاون والانفتاح وتحقق الرضا الوظيفي وتؤدي إلى مزيد من التنافس والمثابرة لأداء الأعمال على أحسن وجه. أما حصول الفقرة ١٧ ونصها "أستغل أوقات فراغي لتطوير قدراتي الوظيفية" في المرتبة الأخيرة ولكن بمستوى عالي، فيرجع ذلك إلى أن فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل تصقل القدرات والمهارات الفردية والجماعية لدى الإدارات الوسطى وتسهم في تطوير قدراتهم الوظيفية سواءً في بيئة العمل أو في أوقات فراغهم خارج نطاق العمل. ويمكن أن يكون ذلك ناتج عن الانفتاح المعرفي والثقافي الذي أثر على سلوك الأفراد وأوجد ثقافة استغلال أوقات الفراغ بأمور مفيدة أبرزها تطوير القدرات الوظيفية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ديردن وآخرون (٢٠٠٥) والتي توصلت إلى أن التدريب يعمل على زيادة الإنتاجية وأنه كلما كان التدريب قائم على منهجية علمية كلما ارتفع مستوى الدافعية للإنجاز.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ونصه:

" هل توجد علاقة دالة احصائيا بين فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان ودافعيتهم للإنجاز؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون(Pearson) لمعرفة طبيعة العلاقة بين فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان ودافعيتهم للإنجاز، والجدول التالي يوضح نتائج الإجابة على السؤال.

جدول ١٣ *معامل ارتباط بيرسون(Pearson) للعلاقة بين فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم ودافعيتهم للإنجاز*

	علاقة الارتباط	مستوى الدافعية للإنجاز
فاعلية البرنامج التدريبي	معامل بيرسون الدلالة الاحصائية	.293* ٠،٠12

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

Doi: 10.21608/jasep.2020.117894

يبين الجدول ١٣ وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان ودافعيتهم للإنجاز؛ وتجدر الإشارة إلى أن قيم معامل الارتباط بينها موجبة وطردية؛ وهذا يعني أنه كلما زادت فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان زادت دافعيتهم للإنجاز، إلا أن العلاقة لازالت منخفضة جدا، إذ بلغت الدلالة الإحصائية بين المقياسين بشكل عام ٠,٠١٢، وبلغ معامل الارتباط بيرسون $r=0.293$.

ويعزو الباحث العلاقة الموجبة والطردية أنها تعود إلى طبيعة البرامج التدريبية التي تنفذها مراكز التدريب المتمثلة في المديرية العامة للتربية والتعليم بالمحافظات والتي تسهم في تطوير وتحسين الجودة للمنتج التدريبي وجودة البرامج التدريبية وعلى ما تؤكده الدلالة الاحصائية رغم انخفاضها، وأن تدريب عناصر وموظفي الادارة الوسطى في وزارة التربية والتعليم له تأثير وعلاقة ارتباطية موجبة بين إمكانية خلق القادة أو المدراء الناجحين أي بمعني كلما زاد التدريب للإدارة الوسطى تزيد إمكانية الحصول على العناصر القيادية الادارية وتشابهت هذه النتيجة مع دراسة سكساف(٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين التدريب وتحسين أداء الموارد البشرية.

كما يعزو الباحث هذه العلاقة إلى المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم واسهامها لعملية تنظيم الدورات والبرامج التكاملية التدريبية ذات العلاقة بعملية صنع واتخاذ القرارات الادارية، كذلك تسهم في تنمية وتطوير المهارات الانسانية وطرق التعامل في تأثيرها على سلوك الموظف، وما تسهم به في مجال المهارات الفنية والتعامل مع الطرائق التكنولوجية الحديثة، ويذكر الباحث من خلال خبرته في مجال التدريب وإعداد البرامج التدريبية في الحقيقة أن المدراء ومن في مستواهم من الوظائف الوسطى والذين يشاركون في برامج التدريب تصبح لديهم قدرة ودراية على تصميم الهيكل التنظيمي أو اعادة تغييره في ضوء ما يستجد من معلومات تطرح أثناء الدورات والبرامج التدريبية.

وخلاصة القول حول تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث أن الصلة الوثيقة بين التدريب وأداء موظفي الادارة الوسطى ومدى تأثير رفع قدراتهم ومهاراتهم على أدائهم في العمل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التي ترمي لها الوزارة، وأن عناصر العملية التدريبية أثرت بصورة واضحة على مستوى أداء أفراد الادارة الوسطى بما فيه البرنامج التدريبي المتكامل بصورة شاملة أدى إلى وجود علاقة موجبة وطردية بين مستوى الدافعية للإنجاز وفاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى، واضافة على ذلك أهمية اختيار المتدربين على أسس سليمة وموضوعية بما يضفي على كفاءة وقدرات موظفي الادارة الوسطى وبالتالي ينعكس على كفاءة أدائهم في العمل.

واتفقت هذه النتيجة مع النظرية التي اعتمدها الباحث (نظرية موراي) في تفسير العلاقة بين فاعلية البرنامج التدريبي ومستوى الدافعية للإنجاز، حيث إنه وبحسب النظرية فإن الباحث قد فسر العلاقة بأنها موجبة وطردية بين متغيرات الدراسة وهي نفس النتيجة التي توصل لها في تحليل هذا السؤال، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السنوسي (٢٠٠٩) التي توصلت إلى نتائج عديدة منها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدريب الفعال والدافعية، كم اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مورن وآخرون (٢٠٠٦) التي توصلت إلى وجود علاقة طردية بين عدد الدورات التدريبية الفاعلة المتعلقة بسير العمل وكفاءة الموظف في أدائه لمهامه.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها، ونصه:

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، ومقارنة هذه المتوسطات باستخدام اختبار(T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ للتحقق من دلالة الفروق التي تعزى للمتغيرات؛ سنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية، على النحو التالي:

- **متغير " سنوات الخبرة"**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار(T-Test) للعينة المستقلة لمعرفة أثر متغير سنوات الخبرة (أقل من ٢٠ سنة، ٢٠ سنة فأكثر)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول ١٤ *اختبار(T-Test) لأثر متغير سنوات الخبرة حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان*

	سنوات الخبرة	العدد ن=٧٢	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
مستوى فاعلية البرنامج التدريبي	أقل من ٢٠ سنة	23	3.9٦	0.36	.085-	0.018
	٢٠ سنة فأكثر	49	3.98	0.54		

يلاحظ من الجدول ١٤ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان حسب متغير سنوات الخبرة (أقل

من ٢٠ سنة، ٢٠ سنة فأكثر)، وجاءت الفروق الإحصائية لصالح العينة من سنوات الخبرة ٢٠ سنة فأكثر.

ويعزو ذلك وجود الفروق لصالح الذين خبرتهم أكثر من ٢٠ سنة؛ إلى أنهم يدركون أهمية التدريب أثناء الخدمة في تطوير مهاراتهم أكثر من غيرهم، وهم يتمتعون بسنوات خبرة طويلة؛ مما يساعد وبشكل كبير في تطوير برامجهم الوظيفية، والاستفادة من البرنامج التدريبي. وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الموظفين ذوي الخبرة الطويلة قد شاركوا في برامج تدريبية عديدة في مجال عملهم أكسبتهم خبرة في استغلال البرنامج لتطوير مهاراتهم الشخصية ومساهمتها في رفع روحهم المعنوية التي تزيد بالتالي لديهم الدافعية لإنجاز أعمالهم بالشكل المطلوب.

- **متغير " المحافظة التعليمية"**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان حسب متغير المحافظة التعليمية (شمال الباطنة، محافظة الظاهرة، محافظة ظفار)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ١٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير المحافظة التعليمية حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم

المحافظة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
محافظة شمال الباطنة	21	3.99	0.56
محافظة الظاهرة	24	4.00	0.48
محافظة ظفار	27	3.94	0.46
الكلي	72	3.97	0.49

يبين الجدول ١٥ تبيانا متقاربا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان حسب متغير المحافظة التعليمية. وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول١٦ *تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير المحافظة التعليمية حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم*

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مستوى فاعلية البرنامج التدريبي	بين المجموعات	0.052	2	0.026	0.106	0.900
	داخل المجموعات	16.999	69	0.246		
	الكلي	17.051	71			

يلاحظ من الجدول ١٦ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha\leq0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان تعزى إلى متغير المحافظة التعليمية. ويعزو الباحث ذلك لكون هذا البرنامج موحد على مستوى جميع المحافظات التعليمية، ويشتمل على أوراق عمل متشابهة في جميع المحافظات، وبالتالي يعزو الباحث أن فعالية البرنامج التدريبي المتكامل لن تختلف في جميع المحافظات إذا طبق بنفس الآلية وباستخدام نفس أوراق العمل، واختيار المدربين بنفس الجودة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجهوري (٢٠١٣) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha\leq0.05$) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير المحافظة التعليمية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، ونصه:

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha\leq0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة حول مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، ومقارنة هذه المتوسطات باستخدام اختبار(T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ للتحقق من دلالة الفروق التي تعزى للمتغيرات؛ سنوات الخبرة، والمحافظة التعليمية، على النحو التالي:

- **متغير " سنوات الخبرة"**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار(T-Test) للعينة المستقلة لمعرفة أثر متغير سنوات الخبرة (أقل من ٢٠ سنة، ٢٠ سنة فأكثر)، والجدول التالي يوضح ذلك.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117894

جدول ١٧ *اختبار(T-Test) لأثر متغير سنوات الخبرة حول مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان*

	سنوات الخبرة	العدد ن=٧٢	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
مستوى الدافعية للإنجاز	أقل من ٢٠ سنة	23	4.33	0.34	1.390-	0.786
	٢٠ سنة فأكثر	49	4.45	0.35		

يلاحظ من الجدول ١٧ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان حسب متغير سنوات الخبرة (أقل من ٢٠ سنة، ٢٠ سنة فأكثر). ويعزو الباحث ذلك إلى أن مستوى الدافعية للإنجاز موجود لدى جميع الموظفين مهما اختلفت سنوات خبرتهم، إذ أن جميع شاغلي وظائف الإدارة الوسطى يقومون بأدوارهم الموكلة لهم، ويمتلكون الثقة في مواجهة التحديات التي تواجههم في العمل، وقيامهم بأداء عملهم بجد واجتهاد. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠١٣) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبيان تعزى لمتغير العمر والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة.

متغير " المحافظة التعليمية"

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان حسب متغير المحافظة التعليمية (شمال الباطنة، محافظة الظاهرة، محافظة ظفار)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ١٨

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير المحافظة التعليمية حول مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل شاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم

المحافظة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
محافظة شمال الباطنة	21	4.52	0.28
محافظة الظاهرة	24	4.48	0.29
محافظة ظفار	27	4.27	0.41
الكلي	72	4.42	0.35

يبين الجدول ١٨ تبيانا متقاربا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان حسب متغير المحافظة التعليمية.

وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول ١٩ *تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير المحافظة التعليمية حول مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم*

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مستوى الدافعية للإنجاز	بين المجموعات	0.874	2	0.437	3.833	0.026
	داخل المجموعات	7.871	69	0.114		
	الكلي	8.745	71			

يلاحظ من الجدول ١٩ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في تقديرات عينة الدراسة حول مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان تعزى إلى متغير المحافظة التعليمية.

ولبيان الفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (Scheffe) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول ٢٠ *المقارنات البعدية بطريقة (Scheffe) لأثر متغير المحافظة التعليمية حول مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم*

المحافظة التعليمية		**فرق المتوسطات**	**الدلالة الاحصائية**	**اتجاه الفروق**
شمال الباطنة	الظاهرة	0.04574	0.903	ــــــــــ
شمال الباطنة	ظفار	.24896*	0.046	شمال الباطنة
الظاهرة	ظفار	0.20322	0.108	ــــــــــ

* دالة عند مستوى الدلالة (α≤0.05)

يتبين من الجدول ٢٠ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين عينة الدراسة في محافظة شمال الباطنة، وعينة الدراسة في محافظة ظفار. وجاءت الفروق لصالح عينة الدراسة في محافظة شمال الباطنة. ويعود السبب في ذلك حسب وجهة نظر الباحث لتميز هذه المحافظة في مختلف المحافل التربوية، وتبوئها لمراكز متقدمة في مختلف

المسابقات التربوية على مستوى الوزارة، حيث أن هذا التميز والتفرد يرجع لوجود قيادات تمتلك دافعية عالية في إنجاز الاعمال، وقد يرجع الباحث وجود الفروق لصالح عينة الدراسة في محافظة شمال الباطنة لتميزها في ثقافة العمل والإبداع والذي يبرز من خلال التقارير التي ترد لديوان عام الوزارة حول المشاريع الإبداعية التي يتم اقتراحها وتنفيذها من قبل محافظة شمال الباطنة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الجهوري (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة تعزى لمتغير المحافظة التعليمية.

ملخص نتائج الدراسة

يمكن حصر نتائج الدراسة في النقاط التالية:

١- مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة بلغ المتوسط الحسابي (3.97)، وانحراف معياري قدره (0.49)، وهو يقابل درجة تقدير عالية.

٢- مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم في سلطنة بلغ المتوسط الحسابي (4.42)، وانحراف معياري قدره (0.35)، وهو يقابل درجة تقدير عالية جدا.

٣- توجد علاقة ارتباطية إيجابية منخفضة جداً ذات دلالة إحصائية بين فاعلية البرنامج المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى ودافعيتهم للإنجاز.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح (20 سنة فأكثر)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم تعزى لمتغير المحافظة التعليمية.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدافعية للإنجاز للملتحقين بالبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم تعزى لمتغير المحافظة التعليمية ولصالح محافظة شمال الباطنة.

توصيات الدراسة

بناء على الإطار النظري للبحث والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية يذكر الباحث مجموعة من التوصيات التي تهدف إلى المساهمة في تحقيق الاستفادة

الكاملة من العملية التدريبية وتساعد في زيادة كفاء أداء الموظفين في الادارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان وهي:

١- العمل على تطوير برامج التدريب الحالية والتي تنفذها وزارة التربية والتعليم ومراكز التدريب وإعادة النظر في محتواها والارتقاء بها وفق حاجة موظفي الادارة الوسطى لكل مجال ورفع كفاءة التدريب الإداري في ضوء عمليات المتابعة والتقييم والتطورات العلمية التي تحدث في مجال التنظيم والإدارة.

٢- الاستمرار في تنفيذ البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى الجدد الذين يتم ترقيتهم لاحقاً.

٣ - التركيز في تصميم الدورات التدريبية على الأساليب التدريبية الحديثة بما يتلاءم مع التطورات الحديثة في العمل الإداري.

4 -العمل على زيادة الاهتمام بتقييم العملية التدريبية حتى يتم تحقيق الأهداف المطلوبة من العملية التدريبية بما يخدم أهداف الادارة الوسطى التي تسعى الى تحقيقها.

٥ -زيادة عدد الدورات مع زيادة عدد إيام التدريب لكل دورة والارتباط المباشر بالشبكة الداخلية للوزارة ليتمكن كل موظف من تسجيل الدورات الخاصة به.

مقترحات الدراسة

تم وضع عدد من المقترحات وهي كالتالي:

- القيام بدراسة تقييمية للبرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى بوزارة التربية والتعليم.
- القيام بدراسة لقياس العلاقة بين فاعلية البرنامج التدريبي المتكامل لشاغلي وظائف الإدارة الوسطى وتقدير الذات.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117894

المصادر والمراجع العربية

أبو حمامة، عبدالله (2006). *علم نفس التعلم والتعليم*. الكويت: الاهلية للنشر والتوزيع.

أبو شقة، سعدة (2007). *دافعية الإنجاز*. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

الأحمد، أمل (٢٠١٧). العلاقة بين دافعية الانجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، المجلد الخامس عشر. العدد الثاني.

أحمد، ماهر (٢٠٠٦). *إدارة الموارد البشرية*، الدار الجامعية، القاهرة.

برنوطي، سعاد (٢٠٠٤). *إدارة الموارد البشرية*. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

البوسعيدية، السهاد (٢٠١٧). دور استراتيجية البرامج التدريبية على أداء العاملين بوزارة الإعلام العمانية في ضوء خطة التنمية المهنية. *(رسالة دكتوراه)*. كلية دراسات اللغات الرئيسية، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ماليزيا.

بيطح وحسن (٢٠١٨). بعض العوامل المحددة لدرجة الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز للعاملين بمنظمات المزارعين بمركز العريش بمحافظة شمال سيناء. جامعة المنصورة، مصر.

الجهوري، شمسة (٢٠١٣). الاحتياجات التدريبية للقيادات التدريبية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان. *(رسالة ماجستير)*. كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

حسونة، فيصل موسى (٢٠٠٨). *إدارة الموارد البشرية*. دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

حمدة، حامد سليمان (٢٠١٧). *علم النفس الرياضي*. دار العرب للنشر والترجمة. دمشق.

الحنفي، عبد المنعم (١٩٩٤). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. مطبعة مبولي. القاهرة.

الخليفات، عصام عطا الله (٢٠١٠). *تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج التدريبية*، درا صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الخياط، ماجد (٢٠١٧). العلاقة بين الإثراء الوظيفي والدافعية للعمل لدى العاملين في جامعة البلقاء التطبيقية: دراسة مسحية لموظفي مركز الجامعة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)* المجلد (٣١) ٨.

رجوب، محمد عقلة حسن (2010). فاعلية البرامج التدريبية في سلطنة عمان من وجهة نظر المسؤولين عن التدريب. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ماليزيا.

الزهراني، بندر بن سعيد بن دخيل (2011). دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات الفنية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

سعد، نادية (٢٠١٢). *دليل تقييم برامج التدريب*. المعهد القضائي الفلسطيني. فلسطين.

سكساف، علاء الدين (٢٠١٦). دور التدريب في تحسين أداء الموارد البشرية. *(رسالة ماجستير)*. كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، الجمهورية الجزائرية.

السماوي، أحمد علي ثابت (٢٠١٤). أثر التدريب والتنمية في أداء العاملين بوجود إدارة المعرفة. (*رسالة ماجستير*). كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، الجمهورية اليمنية.

السنوسي، هالة الطيب (2016). أثر التدريب الفعال على أداء العاملين. (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، جمهورية السودان.

الشامسي، سالم راشد (2009). قياس أثر التدريب في أداء العاملين، دراسة ميدانية أجري على موظفي المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة البريمي في سلطنة عمان. جامعة تشرين للبحوث والدراسات، اللاذقية، سوريا.

شاويش، مصطفى نجيب (٢٠٠٠). *إدارة الموارد البشرية*. ط٣، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

شلبي، أمينة (1998). الدافعية للإنجاز عند الذكور والإناث في موقف محايد وموقف منافسة. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 16(2)، 157-181.

الشناوي، محمد محروس (١٩٩٥). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة.

صبرينه، سيدي (٢٠١٦). دراسة مقارنة لمحددات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كلنتون ألدز للدافعية وفق طبيعة النظام المعتمد. (*دراسة دكتوراه*). جامعة محمد لمين دباغين. الجزائر.

ضرار، قاسم (٢٠٠٣). فاعلية مدير التدريب في عصر العولمة وما ينبغي أن يكون، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

طلعت منصور، إبراهيم قشقوش(1979). *دافعية الإنجاز وقياسها*. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

عباس، سهيلة محمد (٢٠٠٣). *إدارة الموارد البشرية- مدخل استراتيجي*، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

عبد الرحمن، بن عنتر (٢٠١٠). *إدارة الموارد البشرية*، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

عبد الوهاب، علي محمد (1981). التدريب والتطوير: مدخل علمي لفاعلية الأفراد والمنظمات. معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية.

عدس، عبد الرحمن (١٩٩٣). *المدخل إلى علم النفس*. دار الكتاب الأردني.

الغافري، راشد بن سليمان (1996). تقويم برنامج دورة الإدارة المدرسية في سلطنة، (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الغامدي، خالد عبد الله المرياني (٢٠١٣). دور التدريب في رفع كفاءة أداء موظفي القطاع العام. (*رسالة ماجستير*). كلية العلوم الإدارية والمالية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

فردوس، بن عزة (٢٠١٦). دور التدريب في تحسين أداء العاملين في المؤسسة الصغيرة والمتوسطة. (*رسالة ماجستير*). كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجمهورية الجزائرية.

قاسم، قاسم جميل (١٩٩٩). *التدريب والتطوير الإداري*: الفلسفة والتطبيق. دار الكتاب الجامعي، القاهرة.

القحطاني، نورة سعد (2014). السلوكيات غير المقبولة من الطالبات واستراتيجيات الانضباط المستخدمة في القاعات الدراسية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في الأقسام الإنسانية والعلمية بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، المجلد(3)، العدد(6).

القراولة، عبد المنعم موسى (٢٠١٨). أثر تطبيق استراتيجية التدريب على أداء الموارد البشرية. (*رسالة ماجستير*). الجامعة الأردنية.

الكلالدة، طاهر محمود (٢٠١٣). *إدارة الموارد البشرية*، دار البداية ناشرون وموزعون، الأردن.

اللواتيا، علي عبد الرضا (2005). دراسة تقويمية لبرنامج تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

المحرمي، زكريا بن خليفة (2017). *خطابات السلطان*. مؤسسة بيت الغشام، مسقط، سلطنة عمان.

محروس، منال محمد (٢٠١٠). *استخدام تكنيك لعب الدور وتنمية دافعية الإنجاز*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

المدهون، ابراهيم محمد (٢٠٠٥). *إدارة وتنمية الموارد البشرية*، غزة، فلسطين.

المرسي، جمال الدين محمد (٢٠٠٦). *الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية*. الدار الجامعية، القاهرة.

المري، ياسر (2009). دور التقنيات الحديثة في رفع كفاءة أداء العاملين في الإدارة العامة للخدمات الطبية. (*رسالة ماجستير*)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

مسغوني، إبراهيم (٢٠١٤). الأنماط القيادية لمدراء المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين. (*رسالة ماجستير*). كلية العلوم الإسلامية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، الجمهورية الجزائرية.
المشرفي، راشد بن سالم (٢٠١٢). الصلابة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وتحقيق الذات لدى عينة من طلبة التعليم ما بعد الأساسي بالسلطنة. (*رسالة ماجستير*)، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة.
معهد الإدارة العامة (2016). الكتيب التعريفي للبرنامج المتكامل لتدريب القيادات الوسطى بوزارة التربية والتعليم. معهد الإدارة العامة. مسقط، سلطنة عمان.
المغربي، عبدالحميد عبدالفتاح (٢٠٠٩). *دليل الإدارة الذكية لتنمية الموارد البشرية في المنظمات المعاصرة*. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.
المقبالية، مرهونة (٢٠١٨). العلاقة بين ممارسة الشفافية الإدارية والدافعية للإنجاز لدى معلمي مدارس ولاية صحار، (*رسالة ماجستير*). كلية التربية والآداب، جامعة صحار، سلطنة عمان.
المقيمية، إنعام (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية دافعية الإنجاز لدى العاملين في دائرة تقنية المعلومات بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية. (*رسالة ماجستير غير منشورة*). كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
الميوطي، محمود (2007). أثر برنامج لتنمية دافعية الإنجاز على التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى بعض الاحداث الجانحين. (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
نعمان، عائدة عبد العزيز علي (2008). علاقة التدريب بأداء الأفراد العاملين في الإدارة الوسطى. (*رسالة ماجستير*)، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية.
الهيتي، خالد (2003). *إدارة الموارد البشرية*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
وزارة التربية والتعليم (2001). دليل التدريب التربوي. دائرة التدريب والتأهيل. المديرية العامة للمناهج. مسقط، سلطنة عمان.
وزارة التربية والتعليم (2017). التقرير السنوي لفعاليات الإنماء المهني لعام 2016. دائرة تنمية الموارد البشرية. مسقط، سلطنة عمان.

المراجع الأجنبية

Derden ,Loraine (2005), The impact of training on productivity and wages..
Krajewski J. Lee Ritzaman, P. Larry (1999). Operations Management, Addison wesely, publishing Co. fifth edition, USA.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117894

Morin ,Luice (2002), Participation in corporate university training: It effects on individual job performance.

Patricia Ann Castelli, Frank Castronova, Jacquelin Stavros, & Jane Galloway Seling (2004**).** Leaders and Followers: The Role of Achievment Motives and Their Effects on Motivation Strategies for Enhancing Performance. Lawrence Technological University, USA.

Pier vianin (2006): La motivation scolaire de buech, larcier promier edition, bruscelles.

دور التمكين الإداري في تطبيق إدارة الجودة الشاملة،دراسة تحليلية لأراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش

Equivalence of the measurement of the CVSCALE scale of Hofstede cultural values: A cross-cultural study

إعداد

د. محمد محمود الفاضل

كلية العلوم التربوية - جامعة جرش - الأردن

Doi: 10.21608/jasep.2020.117895

استلام البحث : ٢ / ٨ /٢٠٢٠ قبول النشر: ٢٥ / ٨ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور التمكين الإداري في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، دراسة تحليلية لأراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش للعام الدراسي (2019-2020). تكون مجتمع الدراسة من جميع اعضاء الهية التدريسية في جامعة جرش، والبالغ عددهم (181) عضو هيئة تدريس، وقد تم اختيار من يحملون درجة الدكتوراه جميعا كعينة للدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة الدراسة اعتمادا على الإطار النظري والدراسات السابقة في الموضوع مثل دراسة الطراونه (2006)، ودراسة المشاقبه (2007)،ودراسة الشريدة (2001)، وتكونت من ثلاثة أقسام: القسم الأول يتضمن المعلومات المعبرة عن خصائص عينة الدراسة، طبقا للمتغيرات الديموغرافية وهي:(الجنس، الدرجة العلمية ، الخبرة الوظيفية). والقسم الثاني: أداة وصف مجالات التمكين الإداري: وتألفت من (32) فقرة، والقسم الثالث: أداة وصف مجالات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة جرش وتألفت من (40) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أظهرت النتائج بأن مستوى ممارسة التمكين الإداري لدى عمداء الكليات في جامعة جرش عال، مما يشير إلى أن التمكين الإداري ذو أهمية لأفراد عينة الدراسة. وإن مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لدى عمداء كليات جامعة جرش عال، مما يشير إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة ذو أهمية لأفراد عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التمكين الإداري، إدارة الجودة الشاملة، عمداء الكليات، جامعة جرش.

Abstract:

The study aimed to reveal the role of administrative empowerment in applying total quality management, an analytical study of the opinions of a sample of faculty members at Jerash University for the academic year (2019-2020). The study population consisted of all members of the teaching faculty at the University of Jerash, and they are (181) members of the teaching staff. Those who hold a PhD degree were all chosen as a sample for study. Al-Tarawneh (2006), Al-Mashaqabah Study (2007), Al-Shuraidah Study (2001), and it consisted of three sections: The first section includes information that expresses the characteristics of the study sample, according to demographic variables, namely: (gender, degree, job experience). And the second section: a tool describing the areas of administrative empowerment: it consisted of (32) paragraphs, and the third section: a tool describing the areas of application of total quality management at Jerash University and it consisted of (40) paragraphs. The study reached the following results: The results showed that the level of administrative empowerment practice among the deans of colleges at the University of Jerash is high, indicating that administrative empowerment is of importance for the study sample individuals. The level of application of the principles of total quality management among the deans of the faculties of the University of Jerash is high, which indicates that the application of total quality management is important for the members of the study sample.

Key words: administrative empowerment, total quality management, deans of colleges, Jerash University.

المقدمة :

إن سرعة إيقاع العصر الذي نعيشه الآن والاختراعات المبتكرة والمتلاحقة تجعلنا نعتقد أن المستقبل سيكون مختلفا بالنسبة لجيل اليوم والغد، كما كان اليوم مختلفا عن الأمس لنا ولآبائنا. وقد يظهر عالم الغد غريبا بالنسبة لجيل اليوم ما لم نعد العدة لاستقبال مفاجاته وتحدياته، وتعد الجامعة من أهم محطات تكوين هذا الاستعداد، فهي التي يجب أن تدار بفعالية وأن يعد طلابها لكي يستطيعوا العيش والتكيف في مجتمعهم، فضلا عن مواجهة

تحديات المستقبل ومنافسة الآخرين في عالم لا يعرف حدودا للإقليمية. إن الإدارة أيا كان نوعها، هي المسؤولة عن النجاح والإخفاق الذي يحصل لمجتمع من المجتمعات، وتعكس التربية في تقدمها وتخلفها ما يدور في مؤسساتها من ممارسات إدارية. كما أن التطور التربوي وتحولاته الكبيرة ناتج من التحولات الإدارية من إداري تقليدي إلى نمط إداري حديث.

مشكلة الدراسة:

إن عمداء الكليات الذين يحصلون على الخدمة التدريبية يتأثرون بنتائج التدريب سلبا وإيجابا وبذا كل أصحاب العلاقة مع عمداء الكليات تتأثر مصالحهم وفق نتائج تدريب رؤسائهم. وتشكل معلومات عمداء الكليات كل ما يتصل بخصائصهم، أي صفاتهم النفسية والاجتماعية والثقافية وخبراتهم السابقة وميولهم واتجاهاتهم ومستوى كفاءتهم ومشكلاتهم في العمل وتوقعاتهم الوظيفية واحتياجاتهم التدريبية. كما أشارت إلى ذلك دراسة الطراونه (2006)، ودراسة العساف (2006).

وبالإضافة إلى المعلومات عن الواقع التنظيمي والمدخلات الضمنية عن التقنيات المتاحة وإمكانية استخدامها ومتطلبات التطبيق الفعال لتلك التقنيات وانعكاسها على العمداء بالإضافة إلى المدخلات الثقافية التي تعبر عن الثقافة التنظيمية وتقبلها للأفكار الجديدة والتي لها انعكاسات تظهر على الواقع من خلال تمكين عمداء الكليات لتطبيق ما حصلوا عليه من معارف ومهارات ومعلومات اقتصادية عن الأمور المالية والموازنات ومعايير استخدامها ومستويات العائد على الاستثمار المتوقع. مما يؤثر إيجابا في تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتحسين المخرجات للجامعة، وتقديم مخرجات تتمتع بمستويات الجودة المناسبة لاحتياجات الطلبة في شكل تغيرات سلوكية وتحسين في مستويات الأداء وتحقيق مستويات أفضل من المخرجات والقضاء على مشكلات الأداء أو التخفيف منها، (Cole, 1996) .

ويعد التمكين أمر أساسي في توكيد الجودة في الأداء، فالتمكين وجد لإدارة الجودة الشاملة وإدارة الجودة الشاملة تعد قرينة للتدريب؛ فالجودة والتمكين هي إرضاء للمخرج (الطالب) وإشباع احتياجاته، فكل من إدارة الجودة الشاملة والتمكين يركزان على المخرج التعليمي ويتوجهان معا لخدمته وإرضائه بحيث يكون الأداء جيد من المرة الأولى. فالمفهوم الشامل والانتقال من النظرة الضيقة إلى النظرة الموضوعية الحديثة في الفكر الإداري المعاصر، ترى الجودة والتمكين من منظور يتعدى الشكلية إلى القيمة المضافة التي يحققها كل منهما على شكل منافع للمخرج التعليمي ومن ثم للجامعة في تحسين المخرجات مما يحقق الرضا من قبل أولياء الأمور والمجتمع المحلي للتعامل مع الجامعة باستمرار (Madsen & Hipp, 1999).

وهذا الأمر أدى إلى إدراك أهمية تمكين عمداء الكليات وتوسيع قاعدة المشاركة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، نظرا لأهمية الدور الذي يقوم به عمداء الكليات من أجل

تحقيق الأهداف التربوية، والارتقاء بمستوى التعليم لتقديم كل ما بوسعه من جهد وإبداع لإنجاز الهدف المنشود. مما سبق، ومن منطلقات ومبررات ودراسات سابقة أمثال دراسة الطراونه(2006) ودراسة العساف (2006) ودراسة (Shraideh,2001) تستمد هذه الدراسة مشكلتها والإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما دور التمكين الإداري في تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش؟**

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية البحث من توافر عنصرين مهمين: الأول يتمثل في تقديم إطار نظري لمفهوم التمكين الإداري، واستراتيجيات ومناهج التمكين لتختار مؤسسات التعليم العالي ما يتلاءم مع بيئتها الثقافية، والثاني يتمثل في القيمة المضافة لكل من التمكين الإداري وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات للوصول إلى مخرجات تعليمية مناسبة لسوق العمل- ومن خلال - الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث عن طريق المقابلات وجد أن هناك حاجة لزيادة مستوى التمكين لدى الجامعات الخاصة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة لزيادة فاعلية الجامعة، والعمل على تحسين المخرجات التعليمية لتعمل على تلبية متطلبات الخطط التنموية والاقتصادية والاجتماعية من خلال التمكين الإداري لعمداء الكليات وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة بأسلوب فعال. وكذلك فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في كونها تتطرق لبحث أحد المفاهيم الإدارية الجديدة، خصوصا للمؤسسات التي تتبنى استراتيجيات تهتم بالفرد وتعزز مساهمته في العمل. ومما يزيد من أهمية الدراسة هو أنها من الدراسات القليلة في المكتبة الأردنية(في حدود علم الباحث) كونها تبحث في علاقة التمكين الإداري بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي التي تسعى إلى تبني استراتيجيات إدارية حديثة تهتم بالفرد وتعزز مساهمته في العمل.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

١. التعرف على مستوى التمكين الإداري لدى عمداء الكليات في جامعة جرش.
٢. التعرف على مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة جرش.
٣. التعرف على طبيعة العلاقة بين متغير الدراسة المستقل (التمكين الإداري)، وبين المتغير التابع (إدارة الجودة الشاملة في جامعة جرش).

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مستوى التمكين الإداري بمجالاته (تفويض السلطة، والتحفيز الذاتي، والعمل الجماعي وتطوير الشخصية، والتقليد ومحاكاة المتميزين، والسلوك الإبداعي) لدى عمداء كليات جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

٢. ما مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمجالاتها (التعليم والتدريب، التركيز على الطالب وجودة الخدمة، مشاركة العاملين ، الالتزام طويل الأمد في الجودة الشاملة، إدراك مفهوم الجودة) لدى عمداء كليات جامعة جرش من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس فيها؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقدير أعضاء هيئة التدريس لمستوى التمكين الإداري السائد ومجالاته لدى عمداء الكليات في جامعة جرش تعزى لمتغيرات (الجنس والخبرة والرتبة الاكاديمية) ؟

٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقدير أعضاء هيئة التدريس لمستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومجالاتها في جامعة جرش تعزى لمتغيرات (الجنس والخبرة والرتبة الاكاديمية) ؟

٥. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التمكين الإداري ومستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى عمداء كليات جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة بالاتي:

١. حدود موضوعية: اقتصرالبحث التعرف على دورالتمكين الاداري لدى عمداء الكليات وعلاقته في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة جرش.

٢. الحدود البشرية: استقصاء وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس.

٣. حدود مكانية: جامعة جرش .

٤. حدود زمانية : تم تطبيق أداة الدراسة في العام الدراسي (2019 /2020).

التعريفات الإجرائية:

التمكين الإداري (اصطلاحا): منح عمداء الكليات المقدرة، والاستقلالية بحيث يتوفر لديهم ملكة الاجتهاد، وإصدار الأحكام، والتقدير، وحرية التصرف في القضايا التي تواجههم، خلال ممارستهم لمهامهم، وكذلك مساهمتهم الكاملة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بأعمالهم ضمن بيئة مناسبة لمنحهم درجات عالية من التمكين، تمكنهم من إدارة كلياتهم بفاعلية من خلال التركيز على الجودة الشاملة.(Lawson& Harrison,1999:2).

التمكين الإداري(إجرائيا): مستوى امتلاك عمداء الكليات في جامعة جرش للسلطة والصلاحيات لصنع القرارات التي تتعلق بعملية التعلم والتعليم والمساءلة والرقابة والمحاسبة، وتحمل المسؤولية، وفي استخدام مقدرتهم على اتخاذ القرار في عملهم .

إدارة الجودة الشاملة (إجرائيا): عملية استراتيجية إدارية عصرية ذات منهج تطبيقي تأخذ نظاما إداريا شاملا قائما على أساس إحداث تغيرات ايجابية شاملة للوصول إلى أعلى جودة لرفع مستوى المؤسسات التربوية بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزم هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات القياسية والتربوية.

يعرف الباحث إدارة الجودة الشاملة:بذل الجهودعلى جميع مستويات الجامعة لرفع مستوى أداء كافة الكليات والاقسام التابعة للجامعة وبما تستلزم هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات القياسية والتربوية .

عميد الكلية: هو الشخص المسؤول عن إدارة الشؤون الأكاديمية والإدارية والمالية للكلية وأمور البحث العلمي فيها، ويتولى تنفيذ قرارات مجلس الكلية، ومجلس الجامعة والعمداء، ويقدم تقرير إلى الرئيس في نهاية كل عام دراسي أو عند طلب الرئيس عن اداء كليته وأنشطتها المختلفة.

الدراسات السابقة:

أجرى العساف (2006) دراسة بعنوان" التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي والاستقرار الوظيفي الطوعي لدى أعضاء هيئاتها التدريسية" هدفت إلى الكشف عن مستوى التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة، وعلاقتها بالالتزام التنظيمي، والاستقرار الوظيفي، لدى أعضاء هيئة التدريس الأردنيين المتفرغين العاملين في الجامعات الأردنية العامة. وشملت عينة الدراسة(541) عضو هيئة تدريس، حيث كشفت الدراسة أن مستوى ممارسة التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية جاء متوسطا. كما كشفت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مستوى ممارسة التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية والالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس فيها. وكذلك وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مستوى ممارسة التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية، والاستقرار الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس فيها.

أما ملحم(2006) فقام بدراسة بعنوان " التمكين من وجهة نظر رؤساء الجامعات الحكومية في الأردن: دراسة تحليلية معمقة" هدفت إلى التعرف على مواقف رؤساء الجامعات الأردنية من موضوع التمكين كمفهوم معاصر وبعض المفاهيم الإدارية المعاصرة المرتبطة بموضوع التمكين. حيث قام الباحث بإجراء مقابلات معمقة مع رؤساء الجامعات الأردنية الحكومية والبالغ عددهم(8) وتم استخدام منهجية تحليل المحتوى للوصول إلى النتائج تبين من خلالها وجود تباين في آراء رؤساء الجامعات الأردنية حول موضوع التمكين وأهميته من ناحية التطبيق مع وجود توافق في الآراء حول بعض المفاهيم الأخرى.

أما أونين (Onne, 2004) فأجرى دراسة بعنوان " الصراع بين الموظفين والمشرفين وأثر ذلك في العلاقة بين التمكين الإداري والولاء التنظيمي "، وانطلق الباحث من الفرضية التالية:" أن العلاقة الصراعية بين المشرفين و الموظفين تشكل عائقا للعلاقة الايجابية بين التمكين الإداري والولاء التنظيمي". وأظهرت الدراسة أن المشرفين في الإدارة العليا عادة ما يقومون بمتابعة تنفيذ أهداف التنظيم والقيم التي يجب أن يلتزم بها الأفراد في المستويات

الإدارية الدنيا، والخلاف أو الصراع بين هذين المستويين الإداريين قد يعيق عملية التمكين الإداري ولكن يحافظ على مستوى معين من الالتزام التنظيمي. وبلغت عينة الدراسة (91) معلما في المدارس الثانوية الهولندية، وقد توصلت الدراسة إلى أن أثر الصراع مع المشرفين يعيق التمكين الإداري، وبالتالي يؤثر في الالتزام.

وأجرت بدرخان(2012) دراسة بعنوان" مدى تطبيق جامعة عمان الاهلية لمعايير النوعية وضمان الجودة في جامعة عمان من وجهت نظر عضاء الهيئة التدريسية". هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معاييرالنوعية وضمان الجودة ي جامعة عمان الاهليةبالاردن، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مدى تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة في جامعة عمان الاهلية جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي(3.72) وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغيري الخبرة والكلية في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لمدى تطبيق النوعية وضمان الجودة في جامعة عمان الاهلية.

وأجرى كاريا (Karia, 2006) دراسة بعنوان" أثر تطبيق مفهوم الجودة (التدريب والتعليم، بناء الفريق، التمكين الإداري، التحسين والتطوير المستمر) في بعض المتغيرات المتعلقة بالعمل (الرضا الوظيفي، والولاء التنظيمي). هدفت إلى التعرف على أثر تطبيق مفهوم الجودة (التدريب والتعليم، بناء الفريق، التمكين الإداري، التحسين والتطوير المستمر) في بعض المتغيرات المتعلقة بالعمل (الرضا الوظيفي، والولاء التنظيمي). في منظمات القطاع العام والخاص في ماليزيا، وشملت الدراسة (200) موظفا، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ايجابي لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في (الرضا الوظيفي ، والولاء التنظيمي).

التعقيب على الدراسات السابقة:

نلاحظ مما سبق أن هذه الدراسة تتفق مع الدراسات السابقة في الهدف الرئيس وهو أهمية التمكين الإداري، وما يمثله من استراتيجية تنظيمية، ومهارة جديدة ، تهدف إلى إعطاء عمداء الكليات في المؤسسات التربوية الصلاحيات والمسؤوليات ومنحهم الحرية لإدارة المؤسسات التربوية بطريقتهم دون تدخل مباشر من الإدارة العليا مع توفير كافة الموارد وبيئة العمل المناسبة لتأهيلهم مهنيا وسلوكيا لأداء العمل مع الثقة التامة بهم.

بينما تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في دراستها دور التمكين الإداري في تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش، وهذا ما يميز هذه الدراسة كونها الدراسة الأولى في المملكة الأردنية الهاشمية، (حسب علم الباحث) .

الإطار النظري: التمكين الاداري وإدارة الجودة الشاملة.

في ظل المتغيرات المتسارعة في بيئة الأعمال والضغوط المرافقة للمنافسة العالمية تولي مؤسسات التعليم العالي الاهتمام لتبني المفاهيم الإدارية الحديثة لتحقيق الميزة التنافسية،

Doi: 10.21608/jasep.2020.117895

وبالتالي ليست مفاجأة أن تولي جامعة جرش اهتماما ملحوظاً بمواردها البشرية عن طريق تبني مفهوم التمكين، لما له من أثر فعال في تحسين الأداء والرضا الوظيفي. ويهتم مفهوم التمكين بشكل رئيس بإقامة وتكوين الثقة بين الجامعة وعمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم ومشاركتهم في اتخاذ القرار وكسر الحدود الإدارية والتنظيمية الداخلية بين الكلية ووأعضاء هيئة التدريس، أو كما يطلق عليه في أدبيات الإدارة " هم " مقابل "نحن". (فجامعة جرش تدرك أن الاهتمام بالعنصر البشرى هو السبيل للمنافسة وتحقيق التميز والجودة).

ولا شك أن الاهتمام بمفهوم تمكين عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس يشكل عنصراً أساسياً وحاسماً لمؤسسات التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية وبخاصة في ظل الاتجاه نحو تبني وتطبيق المفاهيم الإدارية الحديثة كإدارة الجودة الشاملة، إعادة هندسة العمليات الإدارية، والتخطيط الشامل للأداء. إذ يمثل تمكين العاملين في الجامعات الأردنية أحد المتطلبات الأساسية لنجاح تطبيق المفاهيم الإدارية الحديثة. وفقا لذلك فإن جامعة جرش بحاجة ماسة لتبني ثقافة تنظيمية وممارسات إدارية حديثة تتلاءم مع المتطلبات والتطورات المعاصرة.

مفهوم التمكين:

التمكين الإداري: Administrative Empowerment

ظهر مفهوم التمكين في نهاية الثمانينيات من القرن العشرين، ولاقى شيوعا ورواجا في فترة التسعينيات وهذا ناتج عن زيادة التركيز على العنصر البشري داخل المؤسسات التربوية بأنواعها، ويتبلور هذا المفهوم نتيجة للتطور في الفكر الإداري الحديث، خصوصا في مجال التحول من منظمة التحكم والأوامر إلى المنظمة الممكنة، وما يترتب على ذلك من تغيرات في بيئة المنظمة. وهنالك تحولات في المفاهيم الإدارية أثرت في منظمات القرن الحادي والعشرين، في سباقها نحو التميز، ونحو تحقيق الميزة التنافسية، وهذا السباق لا يكاد يستثني منظمة واحدة. فالمنظمات تتأثر بهذه التحولات وبهذا السباق نحو تطبيق مفاهيم، وتبني تطورات مثل التحول إلى المنظمة المتعلمة، ومنظمة المعرفة والتمكين الإداري، وبرامج إدارة الجودة الشاملة، وغيرها من تطورات في المفاهيم الإدارية التي لم تعد مجرد مصطلحات أكاديمية، بل أصبحت ممارسات إدارية في المنظمات التي تسعى للتنمية والتجديد والتميز(عبد الوهاب، ٢٠٠٠).

وظهرت تعريفات لمفهوم التمكين الإداري من قبل الباحثين والمتخصصين في علوم الإدارة، عكست أهمية هذا المفهوم ودوره في الحياة الإنسانية والمكونات أو العناصر الأساسية للتمكين الإداري. فقد عرفه (أفندي، 2003) التمكين الإداري بأنه: عملية إعطاء المديرين سلطة أوسع في ممارسة الرقابة، وتحمل المسؤولية، وفي استخدام قدراتهم، من خلال تشجيعهم على استخدام القرار. وعرف إتوري، (Ettorre, 1997) التمكين الإداري

بأنه : "منح عمداء كليات الجامعة القدرة، والاستقلالية في صنع القرارات، وإمكانية التصرف كشركاء في العمل مع التركيز على المستويات الإدارية الدنيا. والتمكين لا يعني فقط تفويض العمداء صلاحيات صنع القرار، ولكنه وضع الأهداف والسماح للعاملين بالمشاركة".

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول : بأن تمكين المديرين يتسم بالخصائص الآتية:

١- يحقق زيادة النفوذ الفعال لعمداء الكليات واعضاء هيئة التدريس بإعطائهم المزيد من الحرية لإدارة كلياتهم ووأعضاء هيئة التدريس حرية الأداء لمهامهم.

٢- يركز على القدرات الفعلية للعمداء وأعضاء هيئة التدريس في حل مشاكل العمل والأزمات.

٣- يستهدف تمكين عمداء الكليات في الجامعة استغلال الكفاءة التي تكمن داخل الأفراد استغلالا كاملا.

٤- يجعل عمداء الكليات أقل اعتمادا على إدارة الجامعة في إدارة نشاطاتهم ويعطيهم السلطات الكافية في مجال عملهم.

٥- يجعل عمداء الكليات مسؤولين عن نتائج أعمالهم وقراراتهم.

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول : بأن تمكين عمداء الكليات في جامعة جرش يتسم بالخصائص الآتية:

١. يحقق زيادة النفوذ الفعال لأعضاءهيئة التدريس وفرق العمل في الكليات بإعطائهم المزيد من الحرية لإدارة كلياتهم ووأعضاء هيئة التدريس حرية الأداء لمهامهم.
٢. يركز على القدرات الفعلية لعمداء الكليات في حل مشاكل العمل والأزمات.
٣. يستهدف تمكين العمداء استغلال الكفاءة التي تكمن داخل الأفراد استغلالا كاملا.
٤. يجعل عمداء الكليات أقل اعتمادا على إدارة الجامعة في إدارة نشاطاتهم ويعطيهم السلطات الكافية في عملهم.
٥. يجعل عمداء الكليات مسؤولين عن نتائج أعمالهم وقراراتهم.

ويتضح من التعريفات السابقة أنها تتضمن عناصر تمكينية تتعلق بالتنظيم كالمشاركة في القوة وخلق الجرأة في المبادأة وحل المشاكل، وتشكيل فرق العمل، وتفعيل نظام الاتصال، ومرونة الهيكل التنظيمي للجامعة، كما يتضح أيضا أن هناك قاسما مشتركا بين التعريفات السابقة الذكر، فكلها تؤكد أهمية منح السلطة للأفراد، ودور عمداء الكليات في اتخاذ القرارات، وضرورة تزويدهم بالمعلومات من خلال التدريب والتطوير. و كذلك من خلال التعريفات السابقة يمكننا أن نحدد الأسس والمرتكزات التي تركز عليها عملية التمكين الإداري في عملية الإدارة وهي:

١. تفويض السلطات لعمداء الكليات لاتخاذ القرارات.
٢. مشاركة عمداء الكليات في رؤية إدارة الجامعة واتخاذ القرارات.

٣. وجود نظام معلومات وقواعد للعمل.
٤. تدعيم الإحساس بالشعور والأمان لعمداء الكليات.

وأخيرا يمكن تعريف **التمكين الإداري بأنه** منح عمداء الكليات سلطات واسعة في اتخاذ القرارات، من خلال توسيع نطاق تفويض السلطة، وزيادة المشاركة والتحفيز الذاتي، وتأكيد أهمية العمل الجماعي، وتطوير شخصية العاملين، وتنمية السلوك الإبداعي، وتوفير البيئة المناسبة لتفعيله في المؤسسات التربوية الأردنية والتي تعتبر أبعادا لمفهوم التمكين.

مفهوم إدارة الجودة الشاملة:Total Quality Management (TQM)

يعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) من المفاهيم الإدارية الحديثة في أداء الأعمال وإدارتها ويركز هذا المفهوم على إرضاء العميل (المستفيد) وجودة الخدمة عن طريق التحسين المستمر لفعاليات المؤسسة التربوية وتفعيل العمل الجماعي والجوانب الإبداعية لجميع العاملين فيها والوصول إلى أداء العمل الصحيح من أول مرة وفي كل مرة. ولقد تعددت وتباينت التعريفات التي أوردها الكتاب والمهتمون بموضوع الجودة في وضع تعريف محدد لمعنى ومضمون الجودة وأبعادها المختلفة. ومن الصعب أن نجد تعريفا بسيطا يصفها ويعرفها تعريفا شاملا قاطعا بسبب تعدد جوانبها. رغم هذا التباين إلا انه يوجد عدد من التعريفات منها:

ويشير جابلونسكي Jablonski (2000) إلى أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة كغيره من المفاهيم الإدارية التي تتباين بشأنه المفاهيم والأفكار وفقا لزاوية النظر من قبل هذا الباحث أو ذاك، إلا أن هذا التباين الشكلي في المفاهيم يكاد يكون متماثلا في المضامين الهادفة إذ أنه يتمحور حول الهدف الذي تسعى لتحقيقه المؤسسة والذي يتمثل بالمستهلك من خلال تفاعل كافة الأطراف الفاعلة في المؤسسة. إن إدارة الجودة الشاملة تعني الإسهام الفعال للنظام الإداري والتنظيمي بكافة عناصره في تحقيق الكفاءة الاستثمارية للموارد في السعي لتحقيق هدف المؤسسة الذي يتركز في تحقيق الإشباع الأمثل للمستهلك الأخير من خلال تقديم الخدمات بالمواصفات القياسية ذات النوعية الجيدة

ويرى احمد (2003) أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تشير إلى نظام إداري مطور يهدف إلى التحسين المستمر لعمليات الإدارة التربوية والمدرسة، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء والإنتاجية في المؤسسة التربوية، وتقليل الوقت اللازم لانجاز العملية التعليمية باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطالب، مما يؤدي إلى تخفيض الكلفة ورفع مستوى الجودة.

ويعرفها النجار(2000) بأنها أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المؤسسات التربوية ومستوياتها ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعلم،

وهي فعالية تحقق أفضل خدمات تعليمية بحثية بأكفأ الأساليب ثبت نجاحها لتخطيط الأنشطة التعليمية وإدارتها.

ويعرفها البطي (2003) إدارة الجودة الشاملة بأنها: صنع ثقافة متميزة في الأداء؛ حيث يعمل ويكافح المديرون والموظفون بشكل مستمر ودءوب، لتحقيق توقعات المستفيد بشكل صحيح منذ البداية مع تحقيق الجودة بفاعلية عالية وفي اقصر وقت ممكن.

وعرفها المديرس (2000) بأنها: أسلوب إداري يضمن قيمة للطالب من خلال تحسين وتطوير مستمرين للعمليات الإدارية بشكل صحيح من أول مرة وفي كل مرة بالاعتماد على احتياجات ومتطلبات العميل.

من خلال التعريفات السابقة ـ وغيرها الكثير ـ نلحظ أن هناك اختلافا واضحا وكبيرا بين المعنيين بتعريف الجودة، ولكنهم يجمعون على أن الجودة تتحقق من خلال نظرة المستفيد، فالجودة دائما تعني مدى قدرة المؤسسة التربوية على تقديم خدمة ترضي (الطالب) بل تتخطى متطلباتهم وتوقعاتهم الحاضرة والمستقبلية. وكذلك معظم التعريفات السابقة تتضمن المقومات الأساسية الثلاثة لإدارة نظام الجودة الشاملة لنجاحه في أي منظمة وهي: إدارة تشاركيه، والتحسين المستمر في العمليات، واستخدام فرق العمل.

التمكين الإداري وإدارة الجودة الشاملة:

تعد المشاركة من المبادئ الأساسية لنجاح إدارة الجودة الشاملة، ويمكن تأثيرها في إيجاد عمل مشترك ما بين الرؤساء والمرؤوسين في المؤسسة التربوية، وتعد برنامجا تحفيزيا مصمما لتحسين الأداء ودافعا قويا نحو المشاركة في نشاطات إدارة الجودة الشاملة(Zaira, 1993).

ويمكن أن يكون التمكين من خلال عملية الاختيار والتدريب المطلوبة لتزويد عمداء الكليات بالمهارات اللازمة وترسيخ إستراتيجية التمكين لدى أعضاء هيئة التدريس بالولاء والانتماء وتطوير الرؤية التي يمكن أن تخلق مناخ المشاركة ، وتوفير الظروف المساعدة للتمكين الإداري التي عن طريقها يستطيع أعضاء هيئة التدريس أن يأخذوا على عاتقهم السلطة لاتخاذ القرارات التي تعمل على تحقيق الرؤية، وتتطلب أيضا استراتيجية مؤسساتية واضحة، وهيكلا تنظيميا يعزز الشعور بالمسؤولية وتطوير المهارات، وإبقاء قنوات الاتصال مفتوحة، وتوجيه وتدريب أعضاء هيئة التدريس، إذ أن أعضاء هيئة التدريس لبنة أساسية للتحسين والتطوير والتغيير التربوي. وإن إدراك عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس لمعنى التمكين يعزز الإخلاص لديهم وتكريس أنفسهم للاهتمام بالمستهلكين(الطلاب) والآخرين وتعزيز الرضا لديهم (Greasley, 2005).

وأشار جنودو(Ginnodo) الوارد في معايعة، واندوراس(٢٠٠٨). بأن التحول من الإدارة التقليدية إلى الاندماج ينتج من إدراك أعضاء هيئة التدريس بأنهم يشاركون في حل المشكلات، وأن الاندماج يتحول إلى التمكين. والهدف منه هو الحصول على إنتاجية أكبر

Doi: 10.21608/jasep.2020.117895

وجودة أفضل ورضا الطالب، وإن التمكين يعني تعظيم وتعزيز الأداء الكلي في المؤسسة التربوية، ومنح الفرصة لأي فرد في المؤسسات التربوية للمشاركة في محيط مناسب لإدارة الجودة، ويمكن أن يحقق النجاح ويمنح سلطة دفع اتخاذ القرارات في انجاز الأعمال.

إن تنفيذ برنامج لتمكين عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس ليست بالعملية السهلة، وإنما هي عملية متشابكة في عناصرها متداخلة في مكوناتها وأبعادها ويعتمد نجاحها بالدرجة الأولى على الثقة في أعضاء عمداء الكليات، فالعمداء بحاجة لتغيير الأدوار التقليدية واتباع أساليب وسلوكيات تشجع على تمكين عمداء الكليات كتفويض المسؤوليات، وتعزيز قدرات المرؤوسين على التفكير بمفردهم، وتشجيعهم لطرح أفكار جديدة وإبداعية، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الاستجابة للمشكلات المتعلقة بالجودة وتزويدهم بالمصادر وتفويض السلطات لهم(Ugboro & Kofi, 2000).

وتدعم عملية التمكين إدارة الجودة من خلال المشاركة والتي هي جزء أساسي لثقافة إدارة الجودة الشاملة. وتتضمن هذه العملية منح عمداء الكليات الدافعية والوسائل اللازمة لتحسين كل العمليات باستمرار ولقد وجد داوسون وبلامر(Dawson & Palmer, 1994) بأنه يوجد أربعة سلوكات تحفيزية إدارية تحقق هذا الهدف وهي : الحفاظ على احترام الذات لدى عضو هيئة التدريس. والاستجابة له بعطف ومودة. ومنحه حق طلب المساعدة لحل المشكلات، وتقديم المساعدة له دون تحميله أعباء ومسؤوليات إضافية.

ويقترح هونولد(Honold, 1997) أن التمكين يمكن أن يكون من خلال عملية الاختيار والتدريب المطلوبة لتزويد عمداء الكليات بالمهارات اللازمة، والثقافة لتعزيز حق المصير والتعاون والتنسيق بدلا من التنافس في منظمات الجودة. وتشجع العمداء وأعضاء هيئة التدريس على الاستجابة للمشكلات المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة، وتزويدهم بالمصادر وتفويض السلطات لهم، ويتضمن منحهم الحرية بتجنبهم الرقابة المفرطة بالتعليمات والسياسات والأوامر القاسية في عملهم، ومنحهم الحرية لتحمل المسؤولية لإبداء أرائهم واتخاذ قراراتهم والقيام بأعمالهم، ولقد أثبت بوين ولولر(Bowen & Lawler, 1995) بأن فعالية التمكين والاندماج تؤثر على تحسين أداء المؤسسة التربوية، ويعتمد في الدرجة الأولى على الاستراتيجية التنافسية للمؤسسة والتكنولوجيا وعلاقة المؤسسة مع المستفيدين من الخدمة؛ ويؤكد على أن إدراك العمداء لمعنى التمكين يؤثر على إخلاصه بالعمل واهتمامه بمتلقي الخدمة والمجتمع، وتعزيز الرضا لديه.

وعليه يجد الباحث أنه كلما تعززت عملية التمكين فإنها تصل إلى درجة أرقى، وهي ولاء وانتماء عميد الكلية للجامعة؛ بحيث يصبح جنديا منتميا لجامعته، ويكرس كل طاقاته وإمكاناته لخدمتها من أجل بقائها ونجاحها وازدهارها.

الطريقة وإجراءات الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى دور التمكين الإداري في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، دراسة تحليلية لأراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش للعام الدراسي (2019-2020). ويتضمن هذا البحث وصفا للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة من حيث وصف مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، والأدوات، وصدق الأداة وثباتها وإجراءات الدراسة والمعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة جرش والبالغ عددهم (181) عضو هيئة تدريسية، موزعين كما هو في الجدول التالي: (الكراس الإحصائي لجامعة جرش للعام الدراسي 2019-2020).

جدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة

الجنس	العدد
دكتور	160
ماجستير	21
المجموع	181

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من(160) عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة تم اختيارهم من مجتمع الدراسة لتمثيل كافة كليات الجامعة. حيث بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس (181) ، وتم اختيار من يحملون درجة الدكتوراة والبالغ عددهم (160) فقط واستثناء حملة الماجستير والبالغ عددهم (21) ، والجدول رقم (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الجنس، والخبرة، والرتبة الأكاديمية.

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، الجنس)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الرتبة الأكاديمية	استاذ مساعد	84	52.4
	استاذ مشارك	46	28.8
	أستاذ	30	18.8
	5 سنوات فأقل	67	41.8

سنوات الخبرة	6- 10 سنوات	62	38.8
	11 سنة فأكثر	31	19.4
الجنس	أنثى	32	%20
	ذكر	128	%80
المجموع		160	%١٠٠

يوضح الجدول رقم (2) أن أغلبية العينة هم من الذكور حيث بلغ عددهم(128) بنسبة(80%) من مجموع أفراد عينة الدراسة، في حين بلغت نسبة الإناث (20%) ، وبالنسبة إلى متغير الرتبة الأكاديمية، فكانت أعلى نسبة لفئة استاذ مساعد، حيث بلغت نسبتهم (52,4) ، ثم تلاهم في ذلك فئة أستاذ مشارك بنسبة (28.8) وأخيرا جاءت فئة استاذ دكتور بنسبة (18.8). وأما فيما يتعلق بمتغير الخبرة فكانت أعلى نسبة هي فئة (5 سنوات فاقل) حيث بلغت هذه نسبة(41.8) وتلاها في ذلك فئة (10-5 سنوات) بنسبة (38.8) وكانت فئة (11سنوات فأكثر) هي اقل نسبة، حيث بلغت (19.4) من عينة الدراسة.

أدوات الدراسة:

تكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام وهي:

الجزء الأول: يتضمن المعلومات المعبرة عن خصائص عينة الدراسة، طبقا للمتغيرات الديمغرافية وهي:(الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة الوظيفية).

الجزء الثاني: أداة وصف مجالات التمكين الإداري

قام الباحث بتطوير هذه الأداة بالاعتماد على الأدب النظري المتصل بالدراسة والدراسات السابقة المتعلقة في التمكين الإداري، مثل دراسة الطراونه (2006)، ودراسة العساف (2006)، ودراسة العطاري (2007) ، وقد توزعت فقرات الاستبانة المكونة من(32) فقرة لتشمل المتغير المستقل(التمكين الإداري) بمختلف أبعاده والذي يتكون من ست مجالات رئيسة هي:

الفقرات من (1 – 9) وتقيس مجال تفويض السلطة.
الفقرات من (10 –14) تقيس مجال التحفيز الذاتي.
الفقرات من (15- 18) تقيس مجال العمل الجماعي.
الفقرات من (19- 22) تقيس مجال تطوير الشخصية
الفقرات من (23- 27) تقيس. مجال التقليد ومحاكاة المتميزين
الفقرات من (27 -32) تقيس تنمية السلوك الإبداعي.

الجزء الثالث: أداة وصف مجالات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة جرش.

قام الباحث بتطوير هذه الأداة بالاعتماد على الأدب النظري المتصل بالدراسة والدراسات السابقة المتعلقة في إدارة الجودة الشاملة، مثل دراسة المشاقبة (2007) ودراسة الشريده(2001)، وتضمنت الأداة على (40) فقرة ، ومن خمس مجالات أساسية وهي:

الفقرات من (33 – 40) تقيس مجال وعي مفهوم الجودة.
الفقرات من (41 – 49) تقيس مجال التعليم والتدريب.
الفقرات من (50 – 55) تقيس مجال مشاركة العاملين.
الفقرات من (56 – 65) تقيس مجال الالتزام طويل الأمد بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
الفقرات من (66 – 72) تقيس مجال التركيز على متلقي الخدمة التربوية.

وتضمنت الأداة كاملة (72) فقرة ضمن مقياس (ليكرت Likert) للخيارات المتعددة الذي يحتسب أوزان تلك الفقرات بطريقة خماسية على النحو الآتي: الخيار (تنطبق دائما) ويمثل (5 درجات)، و(تنطبق غالبا) ويمثل (4 درجات)، و(تنطبق أحيانا) ويمثل (3درجات)، و(تنطبق نادرا) ويمثل (درجتين)، و(لا تنطبق أبدا) ويمثل (درجة واحدة).

صدق الأداة:

قبل التوزيع جرى عرض المقياس بصورته الأولية على عينة مكونة من (15) محكما تم اختيارهم من بين أعضاء هيئة التدريس المختصين في مجال الإدارة التربوية والإدارة العامة، وذلك للوقوف على رأيهم بالفقرات الواردة في المقياس، وبعد استرداد الاستبيانات من لجنة التحكيم قام الباحث بتفريغ آراء المحكمين التي أبدوها حول كل فقرة فيها، من حيث وضوح الصياغة اللغوية والحصول على أية اقتراحات لتطوير الفقرات أو تعديلها أو إضافة فقرات جديدة لم ترد في المقياس، وبناءً عليه تم تعديل بعض الفقرات واستبدال بعضها بأخرى، وبذلك خرجت الاستبانة بشكلها النهائي.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة مكوّنة من (15)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.. وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم(3).

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117895

جدول (3)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

اولا _(التمكين الإداري ومجالاته)	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
مجال تفويض السلطة	.88	.71
مجال التحفيز الذاتي	.93	.70
العمل الجماعي	.91	.78
تطوير الشخصية	.88	.76
التقليد ومحاكاة المتميزين	.86	.80
السلوك الابداعي	.90	.77
التمكين الإداري ككل	**.91**	**.86**
ثانيا- إدارة الجودة الشاملة ومجالاته		
مجال وعي مفهوم الجودة	.92	.81
مجال التعليم والتدريب	.89	.79
مجال مشاركة العاملين	.84	.74
مجال الالتزام طويل الامد بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة	.90	.73
مجال متلقي الخدمة التعليمية	.94	.74
ادارة الجودة الشاملة ككل	**.91**	**.88**

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	128	80.0
	انثى	32	20.0
الخبرة	5 سنوات فاقل	62	38.8
	10-5سنوات	67	41.8
	11سنة فأكثر	31	19.4
الدرجة العلمية	استاذ مساعد	84	52.4
	استاذ مشارك	30	28.8
	استاذ	46	18.8
	المجموع	160	100.0

إجراءات تصحيح أداة الدراسة:

عندما كانت مستويات الإجابات على الأداتين المستخدمتين في الدراسة الحالية متماثلة فقد أعطي للمستوى (**تنطبق دائما**) خمس درجات، وللمستوى (**تنطبق غالبا**) أربع درجات، وللمستوى (**تنطبق أحيانا**) ثلاث درجات، وللمستوى (**تنطبق نادرا**) درجتان، أم المستوى الخامس(**لا تنطبق أبدا**) فقد أعطي درجة واحدة. وبعد رصد درجات كل مجال من مجالات أداتي الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات المتغير المستقل (التمكين الإداري) ومجالات المتغير التابع (إدارة الجودة الشاملة)، ويعد المجال الذي يحصل على أعلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية هو المجال الممارس لدى عمداء الكليات في جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وقد تم اعتماد التصنيف التالي لمستوى الممارسة والتطبيق لمجالات التمكين الإداري ومجالات إدارة الجودة الشاملة.

معيار الحكم على أداة الدراسة:ـ

من أجل التعرف على علاقة التمكين الإداري لدى عمداء الكليات بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، فقد تم رصد درجات كل مستجيب للمقياس وحساب المتوسطات الحسابية لهذه الدرجات واعتماد التصنيف التالي لمستوى تطبيق مجالات التمكين الإداري ومستوى تطبيق مجالات إدارة الجودة الشاملة.

- المستوى الضعيف : المجال الحاصل على متوسط حسابي بين (1 أقل من 2,33)
- المستوى متوسط : المجال الحاصل على متوسط حسابي بين (2,34 أقل من 3,67)
- المستوى العالي : المجال الحاصل على متوسط حسابي من(3,68 أقل من 5,00).

متغيرات الدراسة:

١- **المتغيرات المستقلة وهي:**" الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى)، الخبرة، لها ثلاثة مستويات وهي: (٥ سنوات فأقل)، (٦- ١٠ سنوات)، (١١سنة فأكثر)، الرتبة الاكاديمية لها ثلاثة مستويات وهي: (استاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ).

٢- **المتغير المستقل:** التمكين الإداري ويتكون من المجالات الفرعية التالية: (تفويض السلطة، التحفيز الذاتي، العمل الجماعي، تطوير الشخصية ، تنمية السلوك الإبداعي، التقليد ومحاكاة المتميزين).

٣- **المتغير التابع:** إدارة الجودة الشاملة، وتتكون من المجالات الفرعية التالية: (التعليم والتدريب، التركيز على متلقي الخدمة التربوية، مشاركة العاملين، الالتزام طويل الأمد في الجودة الشاملة، إدراك مفهوم الجودة).

تحليل البيانات:

بعد جمع البيانات تم إدخالها على جهاز الحاسوب واستخدام برنامج (SPSS.١٠) لإجراء المعالجات الإحصائية التالية:ـ

السؤال الاول: ما مستوى التمكين الإداري بمجالاته (تفويض السلطة، والتحفيز الذاتي، والعمل الجماعي وتطوير الشخصية، والتقليد ومحاكاة المتميزين، والسلوك الإبداعي) لدى عمداء كليات جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمكين الإداري بمجالاته (تفويض السلطة، والتحفيز الذاتي، والعمل الجماعي وتطوير الشخصية، والتقليد ومحاكاة المتميزين، والسلوك الإبداعي) لدى عمداء كليات جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيه، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمكين الإداري بمجالاته) لدى عمداء كليات جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيه مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٦	السلوك الابداعي	4.56	.288	مرتفع
٢	٢	مجال التحفيز الذاتي	4.53	.299	مرتفع
٣	٣	العمل الجماعي	4.48	.323	مرتفع
٣	٤	تطوير الشخصية	4.48	.339	مرتفع
٥	١	مجال تفويض السلطة	4.43	.309	مرتفع
٥	٥	التقليد ومحاكاة المتميزين	4.43	.440	مرتفع
		مجالات التمكين الاداري ككل	**4.48**	**.227**	**مرتفع**

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (4.43-4.56)، حيث جاء السلوك الابداعي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.56)، بينما جاء مجالي تفويض السلطة، والتقليد ومحاكاة المتميزين في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.43)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجالات التمكين الإداري ككل (4.48).

السؤال الثاني: ما مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمجالاتها (التعليم والتدريب، التركيز على الطالب وجودة الخدمة، مشاركة العاملين ، الالتزام طويل الأمد في الجودة الشاملة، إدراك مفهوم الجودة) لدى عمداء كليات جامعة جرش من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس فيها؟

للإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمجالاتها لدى عمداء كليات جامعة جرش من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس فيها، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمجالاتها لدى عمداء كليات جامعة جرش من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس فيها مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٤	مجال الالتزام طويل الامد بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة	4.47	.316	مرتفع
٢	١	مجال وعي مفهوم الجودة	4.46	.315	مرتفع
٣	٢	مجال التعليم والتدريب	4.45	.297	مرتفع
٣	٥	مجال متلقي الخدمة التعليمية	4.45	.325	مرتفع
٥	٣	مجال مشاركة العاملين	4.41	.345	مرتفع
		تطبيق إدارة الجودة الشاملة ككل	**4.45**	**.266**	**مرتفع**

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (4.41-4.47)، حيث جاء مجال الالتزام طويل الامد بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.47)، بينما جاء مجال مشاركة العاملين في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.47)، وبلغ المتوسط الحسابي لادارة الجودة الشاملة ككل (4.45).

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقدير أعضاء هيئة التدريس لمستوى التمكين الإداري السائد لدى عمداء الكليات في جامعة جرش تعزى لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والرتبة الاكاديمية)

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمكين الإداري السائد لدى عمداء الكليات في جامعة جرش حسب متغيرات الجنس، والخبرة، والرتبة الاكاديمية والجدول أدناه يبين ذلك .

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمكين الإداري السائد ومجالاته لدى عمداء الكليات في جامعة جرش حسب متغيرات الجنس، والخبرة، والرتبة الاكاديمية

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	4.48	.231	128
	انثى	4.47	.214	32
الخبرة	5سنوات فاقل	4.40	.215	62

	10-5سنوات	4.53	.187	67
	11سنة فأكثر	4.51	.286	31
الدرجة العلمية	استاذ مساعد	4.41	.225	84
	استاذ مشارك	4.53	.298	30
	استاذ	4.56	.120	46

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمكين الإداري السائد لدى عمداء الكليات في جامعة جرش بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والخبرة، والرتبة الاكاديمية ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (8).

جدول رقم (8)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والخبرة، والرتبة الاكاديمية على مستوى التمكين الإداري السائد لدى عمداء الكليات في جامعة جرش

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.178	1	.178	3.897	.050
سنوات الخبرة	.258	2	.129	2.825	.062
الدرجة العلمية	.467	2	.234	5.119	.007
الخطأ	7.031	154	.046		
الكلي	8.207	159			

* **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).**

يتبين من الجدول (8) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 3.879 وبدلالة احصائية بلغت 050.، وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 2.825 وبدلالة احصائية بلغت 062. .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الدرجة العلمية، حيث بلغت قيمة ف 5.119 وبدلالة احصائية بلغت 007.، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9)

المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر الدرجة العلمية على مستوى التمكين الإداري السائد ومجالاته لدى عمداء الكليات في جامعة جرش

المستوى	المتوسط الحسابي	استاذ مساعد	استاذ مشارك	استاذ
استاذ مساعد	4.41			
استاذ مشارك	4.53	*.12		
استاذ	4.56	*.15	.03	

*** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).**

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين استاذ مساعد من جهة وكل من استاذ مشارك، و استاذ وجاءت الفروق لصالح كل من استاذ مشارك، واستاذ.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقدير أعضاء هيئة التدريس لمستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة جرش تعزى لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والرتبة الاكاديمية) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة جرش حسب متغيرات الجنس، والخبرة، والرتبة الاكاديمية والجدول أدناه يبين ذلك .

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة جرش حسب متغيرات الجنس، والخبرة، والرتبة الاكاديمية

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	4.45	.260	128
	انثى	4.48	.291	32
الخبرة	5سنوات فاقل	4.36	.298	62
	5-10سنوات	4.49	.229	67
	11سنة فأكثر	4.55	.217	31
الدرجة العلمية	استاذ مساعد	4.39	.297	84
	استاذ مشارك	4.42	.251	30
	استاذ	4.60	.131	46

Doi: 10.21608/jasep.2020.117895

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة جرش بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والخبرة، والرتبة الاكاديمية ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (10).

جدول رقم (11)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والخبرة، والرتبة الاكاديمية على مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة جرش

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	4.45	.260	128
	انثى	4.48	.291	32
الخبرة	5سنوات فاقل	4.36	.298	62
	5-10سنوات	4.49	.229	67
	11سنة فأكثر	4.55	.217	31
الدرجة العلمية	استاذ مساعد	4.39	.297	84
	استاذ مشارك	4.42	.251	30
	استاذ	4.60	.131	46

* **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).**

يتبين من الجدول (11) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 7.128 وبدلالة احصائية بلغت .008، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 2.738 وبدلالة احصائية بلغت .068 .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الدرجة العلمية، حيث بلغت قيمة ف 5.922 وبدلالة احصائية بلغت .003، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (١٢)

المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر الدرجة العلمية على مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومجالاتها في جامعة جرش

المستوى	المتوسط الحسابي	استاذ مساعد	استاذ مشارك	استاذ
استاذ مساعد	4.39			
استاذ مشارك	4.42	.04		
استاذ	4.60	*.21	*.17	

* **دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).**

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين أستاذ من جهة وكل من أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك وجاءت الفروق لصالح الاستاذ.

السؤال الخامس: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التمكين الإداري ومستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى عمداء كليات جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هية التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين التمكين الإداري ومستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى عمداء كليات جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التمكين الإداري ومستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى عمداء كليات جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

المجال		مجال وعي مفهوم الجودة	مجال التعليم والتدريب	مجال مشاركة العاملين	مجال الالتزام طويل الامد بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة	مجال متلقي الخدمة التعليمية	ادارة الجودة الشاملة ككل
تفويض مجال السلطة	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	.424(**) .000 160	.402(**) .000 160	.345(**) .000 160	.431(**) .000 160	.369(**) .000 160	.476(**) .000 160
مجال التحفيز الذاتي	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	.308(**) .000 160	.443(**) .000 160	.257(**) .001 160	.302(**) .000 160	.325(**) .000 160	.393(**) .000 160
مجال العمل الجماعي	معامل الارتباط ر	.496(**)	.589(**)	.477(**)	.650(**)	.486(**)	.655(**)

	الدلالة الإحصائية العدد	.000 160	.000 160	.000 160	.000 160	.000 160	.000 160
مجال تطوير الشخصية	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	.490(**) .000 160	.569(**) .000 160	.480(**) .000 160	.595(**) .000 160	.498(**) .000 160	.636(**) .000 160
التقليد ومحاكاة المتميزين	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	.088 .266 160	.120 .131 160	.025 .757 160	.304(**) .000 160	.142 .073 160	.177* .025 160
السلوك الابداعي	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	.414(**) .000 160	.423(**) .000 160	.347(**) .000 160	.487(**) .000 160	.447(**) .000 160	.512(**) .000 160
تفويض السلطة ككل	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	.514(**) .000 160	.576(**) .000 160	.435(**) .000 160	.642(**) .000 160	.519(**) .000 160	.653(**) .000 160

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).
** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من الجدول (13) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين التمكين الإداري ومستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى عمداء كليات جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التمكين الإداري في تطبيق إدارة الجودة الشاملة،دراسة تحليلية لأراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش ومعرفة ما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمتغيرات الجنس والرتبة الاكاديمية وسنوات الخبرة على مستوى التمكين الإداري لدى عمداء الكليات ومستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة. وكذلك معرفة ما إذا كان هناك علاقة ارتباطيه بين مجالات التمكين الإداري و مجالات إدارة الجودة الشاملة عند عمداء الكليات في جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق هذه الأهداف، فقد تم تحديد خمسة أسئلة تمت الإجابة عليها من خلال تحليل النتائج ، وفيما يلي مناقشة النتائج تبعا لتسلسل أسئلة الدراسة.

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

" ما مستوى التمكين الإداري بمجالاته (تفويض السلطة، والتحفيز الذاتي، والعمل الجماعي، وتطوير الشخصية، والتقليد ومحاكاة المتميزين، والسلوك الإبداعي) لدى عمداء الكلياتفي جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول أن المتوسط العام لمستوى التمكين الإداري كان عاليا إذ بلغ المتوسط الحسابي(4.48)، وانحراف معياري(.227)، مما يؤشر إلى أن التمكين الإداري ذو أهمية لأفراد عينة الدراسة. وتعكس هذه النتيجة الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية بشكل عام والتي اتبعتها جامعة جرش وزاد الاهتمام بها في مطلع القرن الحادي والعشرين من خلال مبدأ تفويض السلطة ؛ حيث عملت جامعة جرش من خلال التغيير والتطوير في عمادة الكليات منح وتفويض السلطة لعميد الكلية. وفتحت هذه التغيرات في إدارة الجامعة المجال أمام عمداء الكليات لممارسة التمكين الإداري.

وإختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (العساف، 2006)، ودراسة (ملحم، 2006) والتي أشارت نتائجها إلى أن مستوى ممارسة التمكين الإداري لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة جاء متوسطا. ويعود السبب في ذلك إلى اختلاف مجتمع الدراسة الذي أخذت منه تلك العينة والزمن كذلك.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

" ما مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة (التعليم والتدريب، التركيز على الطالب وجودة الخدمة، مشاركة العاملين ، الالتزام طويل الأمد في الجودة الشاملة، إدراك مفهوم الجودة) لدى عمداء الكليات ي جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" ؟

أشارت النتائج كما ظهرت في الجدول رقم (11) من خلال المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة على مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى عمداء كليات جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"كانت عالية، إذ بلغ المتوسط الكلي لمجالات إدارة الجودة الشاملة(4.45) وانحراف معياري(.227). وبشكل عام أشارت النتائج إلى أن مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة جاء عاليا في كليات جامعة جرش، وقد يعود ذلك إلى النمط الإداري الذي يتبعه عمداء الكليات في جامعة جرش، وقد يعزى ذلك إلى متابعة إدارة الجامعة وتأكيدها المستمر على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات، خصوصا بان جامعة جرش تعمل على تطبيق مفاهيم إدارية عصرية وحديثة، منها التمكين الإداري، وإدارة الجودة الشاملة لتزيد من فعاليات وجودة مخرجات الجامعة .

كما أظهرت النتائج "تهتم إدارة الجامعة بالتحسينات المستمرة للعمليات الإدارية وإزالة العقبات والمشاكل التي تواجهها أثناء تطبيق إدارة الجودة الشاملة." هذا الاهتمام بالتحسينات المستمرة للعمليات الإدارية والفنية في المؤسسات التربوية الأردنية، يأتي تأكيدا على جدية جامعة جرش والتزامها بتطوير إدارة الكليات ، لتواكب التطورات الحديثة التي طرأت على النظم التربوية العالمية، وتأكيدا على جودة المخرجات للجامعة.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117895

ثالثا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقدير أعضاء هيئة التدريس لمستوى التمكين الإداري السائدة لدى عمداء الكليات في جامعة جرش تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والرتبة الاكاديمية) ؟

أولا: متغير الجنس.

باستقراء النتائج الواردة في جدول رقم (8) تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات التمكين الإداري تعزى لمتغير الجنس. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية لاستجابات الذكور والإناث على مجالات التمكين الإداري، يلاحظ أن الإناث حققن متوسطات حسابية أعلى من الذكور في المجالات التالية: كما هو مبين في الجدول رقم (8) فالذكور حققوا متوسطا حسابيا (4.48) ، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح الذكور. وتنسجم هذه النتيجة مع طبيعة الذكور وذلك من خلال الالتزام بمجالات التمكين الإداري، وتفويض السلطة، والتحفيز الذاتي، والعمل الجماعي، وقد يعزى ذلك إلى أن الذكور أكثر اطلاعا على المعلومات الخاصة بالعمل، وأن عملية التواصل بين أعضاء هيئة التدريس الذكور قد تكون أكثر فاعلية منها عند الاناث، إذ يلجأ أعضاء هيئة التدريس إلى الاستفسار عما يواجههم من عقبات تخص عملهم من أقرانهن في العمل دون تحرج، والعمل التعاوني فيما بينهن في الكلية .

ثانيا: متغير سنوات الخبرة.

باستقراء النتائج الواردة في جدول رقم (8) فقد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمجالات التمكين الإداري.

ويعود سبب ذلك أن أعضاء هيئة التدريس بجميع مستويات الخبرة يلتزمون بتعليمات عمداء الكليات ، وكذلك مستوى تمكين عضو هيئة التدريس يتأثر بسبب تدريبه على أساسيات العمل قبل ممارسته. وقد يعود السبب إلى أن أعضاء هيئة التدريس، هم أكثر اعتمادا على عمداء الكليات، فإن مستوى تمكينهم يتأثر بسبب ممارستهم أساسيات العمل، وبالتالي يكون الحماس والنشاط والحركة والتفاعل هو شعارهم في العمل فهم يسعون من وراء ذلك إلى إثبات جدارتهم في العمل.

ثالثا: متغير الرتبة الأكاديمية.

وأظهر الجدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات التمكين الداري تعزى لمتغير الرتبة الاكاديمية، وبالرجوع إلى المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر الرتبة الاكاديمية على العمل الجماعي وتنمية السلوك الإبداعي في الجدول رقم (9) بين استاذ مساعد من جهة وكل من استاذ مشارك، و استاذ وجاءت الفروق لصالح كل من استاذ مشارك، واستاذ. ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس من فئة أستاذ مشارك وأستاذ تتركز تصوراتهم على العمل الجماعي وتنمية السلوك

الإبداعي، ويلاحظ أن هذه النتيجة ملموسة لدى فئة أستاذ بصفة عامة، وينظر لهم على أنهم الأكثر ممارسة للعمل الجماعي وتنمية السلوك الإبداعي لديهم من اجل إثبات ترقيتهم في العمل والاستفادة من زملائهم أصحاب الرتب الاكاديمية العليا، ويظهر ذلك في مستوى تمكنهم من عملهم.

رابعا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقدير أعضاء هيئة التدريس لمستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة جرش تعزى لمتغيرات (الجنس وسنوات الخبرة والرتبة الاكاديمية)"؟

أولا:متغير الجنس.

أظهر الجدول رقم (10) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات إدارة الجودة الشاملة تعزى للجنس حيث بلغت قيمة ف (7.128) وبدلالة إحصائية (0.008)، وجائت لصالح الإناث. تدل هذه النتيجة على إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة جرش تختلف باختلاف الجنس وعلى كافة مجالات أداة الدراسة، بالإضافة إلى أن نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة لا يرتبط بالنوع الاجتماعي للعاملين في الجامعة، بل يرتبط بدرجة التأهيل والتدريب على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة جرش، وهذا ينسجم مع خطة جامعة جرش الاستراتيجية في تطوير كليات الجامعة وتحسين مخرجات التعليم وتجويدها.

ثانيا:الخبرة:

وأظهر الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير سنوات الخبرة . وسبب ذلك إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة على هذه المجالات لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة، ويعزى ذلك إلى أن جميع الخبرات يتمتعون بقدرة عالية على ممارسة دورهم بكفاءة وفاعلية لسعة اطلاعهم وسعة معرفتهم، فهم الأقدر على الالتزام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

ثالثا:متغير الرتبة الأكاديمية :

واظهر الجدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .003) تعزى لأثر الرتبة الاكاديمية حيث بلغت قيمة ف (5.922)، على جميع مجالات الأداة تعزى للرتبة الاكاديمية. وبالرجوع إلى جدول رقم (11) للمقارنات البعدية لأثر الرتبة الاكاديمية على مجالات إدارة الجودة الشاملة تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أعضاء هيئة التدريس ذوي الرتبة الاكاديمية (أستاذ مساعد) وبين أعضاء هيئة التدريس ذوي الرتبة الكاديمية (أستاذ مشارك) وبين أعضاء هيئة التدريس ذوي الرتبة الاكاديمية (أستاذ) وقد جاءت الفروق لصالح أعضاء هيئة

التدريس من ذوي الرتبة الاكاديمية (أستاذ)، وتدل هذه النتيجة على إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة جرش يختلف باختلاف الرتبة الاكاديمية وعلى كافة مجالات أداة الدراسة، بالإضافة إلى أن نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة يرتبط بالرتبة الاكاديمية للعاملين في الجامعة، بل ويرتبط بدرجة التأهيل والتدريب على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة، وهذا ينسجم مع خطة الجامعة في تطوير الإدارة في كلياتها وتحسين مخرجات الجامعة وتجويدها.

خامسا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

"هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مجالات التمكين الإداري (تفويض السلطة، والتحفيز الذاتي، والعمل الجماعي و تطوير الشخصية، والتقليد ومحاكاة المتميزين، والسلوك الإبداعي) ومستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة عمداء كليات جامعة جرش من وجهة أعضاء هيئة التدريس" ؟

أشارت نتائج الجدول رقم (11) وجود علاقة ارتباط ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) ، بين جميع مجالات التمكين الإداري(تفويض السلطة، والتحفيز الذاتي، والعمل الجماعي و تطوير الشخصية، والتقليد ومحاكاة المتميزين، والسلوك الإبداعي) ومستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة جرش من وجهة أعضاء هيئة التدريس". وهذه النتيجة تعد نتيجة منطقية لأنها توفر دعما للفرضية الذي انطلقت منها هذه الدراسة وهو وجود علاقة ارتباطيه بين التمكين الإداري و بين عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، لذلك فمن الطبيعي أن تكون العلاقة ايجابية وعالية المستوى بين جميع مجالات التمكين الإداري ومجالات إدارة الجودة الشاملة.

وتعد هذه النتيجة مؤشرا على أهمية الدور الذي يلعبه التمكين الإداري في خلق اتجاهات ايجابية ودافعية لدى عمداء كليات جامعة جرش تؤدي إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة جرش، وهذا من شانه أن ينعكس على أداء جامعة جرش والعاملين فيها، ولتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية عالية.

وتفسر هذه النتيجة على أن التمكين الإداري يتطلب التخلي عن النموذج التقليدي للإدارة الذي يركز على التحكم والتوجيه، إلى الإدارة التي تؤمن بالمشاركة والتشاور، وتسمح بالتعبير عن الآراء، وتقديم المقترحات في الأمور التي تساعد على تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتسعى إلى تحقيق جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي ورضا متلقي الخدمة التي تقدمها الجامعات في الأردن. وهذا يتطلب تغييرا جذريا في ادوار الجامعة، والتحول من إدارة التحكم والتوجيه، إلى إدارة الثقة والتفويض (إدارة التمكين). فالإدارة التي تمتلك الرؤية يمكن أن تخلق مناخ المشاركة وتهيئ الظروف المساعدة للتمكين التي عن طريقها يستطيع أعضاء هيئة التدريس أن يأخذوا على عاتقهم عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتحقيق رؤية وتطلعات الجامعات.

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة، يوصي الباحث بالاتي:

البدء في إحلال ثقافة تنظيمية داخل مؤسسات التعليم العالي الخاصة والحكومية ترتكز على مستويات التمكين الإداري، وبلورة قيم تعبر عن مفاهيم المشاركة والتعاون والعمل كفريق لما لها من اثر ايجابي على عملية التمكين، وكذلك التركيز على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة والحكومية مع التركيز على جودة المخرجات.

قائمة المراجع

ا- المراجع العربية:

أحمد، إبراهيم أحمد (٢٠٠٣). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**، الإسكندرية: دار الوفاء.

أفندي، عطية حسين (٢٠٠٣). **تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر.** القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

البطي، عبد الله محمد (٢٠٠٣). إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في الميدان التربوي السعودي وزارة التربية والتعليم، **مجلة التوثيق التربوي**، العدد(٤٢)، ٨٧-١٠٢ .

جابلونسكي، جوزيف (٢٠٠٠). **إدارة الجودة الشاملة، تطبيق إدارة الجودة الشاملة**: نظرة عامة. عبد الفتاح النعماني، مترجم. القاهرة، دار الفكر العربي.

الطاهر ، محمد سعيد (٢٠٠٠). **الجودة في التعليم العالي**: رؤية وأبعاد، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الأول للجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية، الرباط.

الطراونه، إحسين (٢٠٠٦)، **العلاقة بين التمكين الإداري وفاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الحكومية في إقليم جنوب الأردن.** رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، **الكرك، الأردن.**

عبد الوهاب، سمير (٢٠٠٠). **إدارة الموارد البشرية**، القاهرة: جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، دار غريب للنشر والتوزيع، مصر.

العساف، حسين موسى (٢٠٠٦). **التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي والاستقرار الوظيفي الطوعي لدى أعضاء هيئاتها التدريسية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العطاري، عارف، والشنفري، وعبدالله (٢٠٠٧). تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة. **مجلة العلوم التربوية** والنفسية،المجلد٨، العدد٢، ص ١٦٧-١٨٧.

العطاري، عارف، وجبران، علي (٢٠٠٧). الاعتقاد بفعالية الذات والتمكين من السلطة للمعلمين في محافظة اربد_ شمال الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد ٣، عدد ٣، ص٤٨-٧٥.

المديريس، عبد الرحمن. (٢٠٠٠). **إدارة الجودة الشاملة الآيزو ٩٠٠٠ وإمكانية الاستفادة منها في القطاع التعليمي.** الإحساء:السعودية، منشورات وزارة المعارف.

المشاقبه، محمد علي (٢٠٠٧). **مدى امكانية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية والمعوقات التي تحول دون تطبيقها بفاعلية كما يراها مديرو المدارس الحكومية في محافظة المفرق وتصوراتهم المستقبلية للحلول**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ملحم، يحى سليم (٢٠٠٦). **التمكين كمفهوم إداري معاصر**. القاهرة: مصر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية..

ملحم، يحى سليم. (٢٠٠٦). **التمكين من وجهة نظر رؤساء الجامعات الحكومية في الأردن: دراسة كيفية تحليلية معمقة. مؤتمر الإبداع والتحول الإداري والاقتصادي**، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

النجار، فريد (٢٠٠٠). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**، رؤى التنمية المتواصلة، القاهرة: ايترك للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع الاجنبية

Bowen, D.E. and Lawler, E.E (1995). "Empowerment of Service Employee", **Sloan Management Review,** 4, 2, 73-84.

Cole, A,(1996), **Management Theory and Practice,** 5th ed, Aldine Place, London.

Dawson, P. and Palmer, G. (1994) Quality Management, Longman. Dean, J.W. and Bowen, D.E. (1994) 'Management Theory and Total Quality**', Academy of Management Review,** 19, 3, 392-418.

Ginnodo, w. (1992). **The Power of Empowerment, Arlington Heigbta**, IL; Pride.

Greasley, K, & Alan, b, (2005). Employee Perceptions of empowerment **Employee Relations**، 27، 4، 354-368.

Honold، L. (1997). " A review of the literature on employee empowerment"، **Empowerment in Organization**، 5، 4، 202-12.

Karia, N,& Asaari, M. (2006) The Effects of Total Quality Management. Practices on Employees` Work-Related Attitudes, **The TQM Magazine**, 18,1, 30-43.

Lawson T.; Harrison J. K.(1999)Individual Action Planning in Initial Teacher Training: empowerment or discipline **, British Journal of Sociology of Education**، 20، 1 , 89-105.

Madsen, J, Hipp, K . (1999) The Impact of Leadership Creating Community In Public and Private School. **International Journal of Educational Reform.** 8, 3, 260-273.

Onne, J. (2004) The Barrier Effect of Conflict with Superiors in the Relationship Between Employee Empowerment and Organizational Commitment,. **Work and Stress**, 18, 1, 1-10.

Shraideh, H.(2001), Quality Assurance Systems, within Yarmouk University, Jordan, (ICET), CD(46), **World Assembly of the Luteruational council on Education for Teaching,"Santhiago, Chile**, 1, 3, 1-13.

Ugboro, I, & Kofi, O, (2000). Top Management Leadership, Employee Empowerment, Job Satisfaction, and Customer Satisfaction in TQM Organizations: an Empirical study, **Journal of Quality Management.** 5, 2, 247-272.

Zaire, Etal. (1993). **Does TQM Impact on Bottom Line Results**? University of Bradford Management Center.

جودة الخدمات الإرشادية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة

The quality of counseling services at the secondary level from the point of view of school leaders in the Al-Qunfudhah Education Department

إعداد

د. راجح محمد علي الهيثمي

إدارة التعليم بالقنفذة- المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2020.117896

استلام البحث : ١٥ / ٩ / ٢٠٢٠ **قبول النشر: ٢٥ / ٩ / ٢٠٢٠**

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على جودة الخدمات الإرشادية من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية التابعة لإدارة التعليم في محافظة القنفذة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبة هذا المنهج لمثل هذا النوع من الدراسات التربوية، بلغت عينة الدراسة ٣٠ قائداً من قادة المدارس الثانوية في محافظة القنفذة وهم يمثلون كافة أفراد مجتمع الدراسة. تم تطبيق أداة الدراسة والتي كانت من إعداد الباحث على جميع أفراد العينة وهي عبارة عن مقياس لجودة الخدمات الارشادية تم التحقق من الصدق والثبات لجميع فقراته. وتوصلت الدراسة الحالية إلى ارتفاع جودة الخدمات الإرشادية النفسية والتربوية والاجتماعية والمهنية الموجهة لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة، وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: جودة الخدمات الإرشادية، المرحلة الثانوية، قادة المدارس.

Abstract:

This study aimed to identify the quality of counseling services from the point of view of secondary school leaders affiliated to the Education Department in Al-Qunfudhah Governorate. In order to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive approach to suit this curriculum for such kind of educational studies. The study sample reached 30 leaders of secondary schools in Al-Qunfudhah Governorate, and they represent all members of the study

Doi: 10.21608/jasep.2020.117896

community. The study tool, which was prepared by the researcher, was applied to all members of the sample. It is a measure of the quality of extension services. The validity and consistency of all its items were verified. The current study found an increase in the quality of psychological, educational, social and professional counseling services for high school students from the point of view of school leaders in the Al-Qunfudhah Education Department, and in light of these results the researcher made some recommendations and suggestions.
Key words: quality of counseling services, secondary school, school leaders.

مقدمة:

تبرز الحاجة إلى خدمات التوجيه والإرشاد للطلاب في ظل التغييرات التي تحدث في كل مجال من مجالات الحياة، والضغوط الحياتية والأكاديمية، والأداء الدراسي، والمنافسة الحادة، والفرص التعليمية والمهنية المتنوعة وما ينتج عنها من ارتباك في الاختيار الوظيفي، وعالم العمل المتنامي والمتغير والمعقد، والتغييرات في نمط الحياة، سواء على المستوى الأسري أو الاجتماعي وما إلى ذلك من بعض المخاوف التي تتطلب دعم خدمات التوجيه والإرشاد لطلاب المدارس.

نعيش اليوم في عالم يتغير باستمرار على جميع الأصعدة سواء الاجتماعية أو الاقتصادية أو النفسية أو التربوية؛ حيث تخلق هذه التغييرات تحديات معقدة للطلاب تؤثر بشكل كبير على نموهم الشخصي والاجتماعي والأكاديمي، كما يواجه هؤلاء الطلاب العديد من الاحتياجات والمشاكل الشخصية والأكاديمية والاجتماعية والتعليمية يمكن أن تؤدي إذا لم يتم التعامل معها من قبل المختصين، إلى أنماط جمة من السلوكيات غير المرغوب فيها (Whiten, 2007).

والغرض من أي نظام تعليمي لا يكمن فقط في تعزيز التعلم الأكاديمي، ولكنه يشمل أيضاً التنمية الشخصية للطالب وتطوير مهاراته المعرفية والاجتماعية والنفسية والانفعالية. والمدرسة إلى جانب الأسرة لها تأثير كبير في تهيئة الطالب تهيئة سليمة للتعامل مع معطيات الحياة من جميع جوانب بما يضمن له النجاح في تحقيق أهدافه وطموحاته.

ويهدف النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية إلى تعزيز التنمية المثلى لدى الطلاب في جميع المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية والمهنية والمادية لجعلهم مواطنين منتجين ومفيدين. والتوجيه والإرشاد واحداً من الخدمات النفسية التي يمكن أن تقدم للأفراد والجماعات على حد سواء، بغية مساعدتهم في التعرف على إمكاناتهم،

واستعداداتهم، وفهم طبيعة الظروف المحيطة بهم، بكل أبعادها الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية والثقافية مما يساعدهم على الاختيار الصحيح في حياتهم والمبني على أساس فهم واضح للحقائق الذاتية والظروف الموضوعية المحيطة بالفرد (الكيسي، ٢٠٠٢). كما يعد تخصص التوجيه والإرشاد من التخصصات المهمة التي تضطلع بدور كبير بما يتماشى مع أهداف التعليم، يهدف إلى تسهيل أقصى نمو شخصي للطلاب في جميع مجالات الحياة. وفي محاولة علمية متخصصة، يسعى المرشد الطلابي في المدرسة إلى تلبية احتياجات الطلاب الدراسية، بما يجعل من التعليم تجربة هادفة ومرضية. إن تعلم فهم الذات أمر لا يقل أهمية عن التعلم المتعلق بمختلف المواد الدراسية. كل طالب لديه القدرة على تطوير فهم الذات الذي يشمل فهم قدراته وإمكاناته وسلوكياته ومواقفه واتجاهاته وأهدافه وقيمه وانفعالاته، ودوره في المجتمع وما إلى ذلك، في إطار الميدان التربوي والتعليمي ((NCF, 2005).

ولتلبية الاحتياجات التنموية واهتمامات الطلاب في المراحل المختلفة من الدراسة، يلزم وجود شخص مدرب بشكل مهني للعمل داخل المنظومة التعليمية ومعها. الغرض من خدمات التوجيه والإرشاد هو مساعدة كل طالب على التطور كفرد في حد ذاته، على أساس نقاط قوته. من خلال تلبية الاحتياجات والمتطلبات الخاصة للطلاب الذين ينتمون إلى خلفيات اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة، يساعد التوجيه والإرشاد الطلاب على الانخراط في العملية التعليمية، وبالتالي الاستفادة من الخبرات المنهجية. وبالتالي ليس توجيه وإرشاد الطلاب لتطوير فهم الذات والآخرين فحسب، بل يدعم الطلاب أيضًا للتعامل مع اهتماماتهم الشخصية والاجتماعية والأكاديمية والمهنية. إنه يسهل تطوير العادات الدراسية الفعالة، والتحفيز، وتحديد التعلم أو المشاكل المتعلقة بالموضوع، ومساعدة الطلاب على معرفة مدى صلة السنوات الدراسية في الحياة والمستقبل، وتطوير المهارات، والموقف الصحيح والاهتمامات للمساعدة في الاختيار في الحياة المهنية وما إلى ذلك. وبالتالي، فإن الإرشاد يعزز التنمية الشاملة لكل طالب.

ويتفق أخصائيو علم النفس على أن مرحلة المراهقة تتصف بمشكلات متنوعة ما بين الصحية- الجسمية، والانفعالية، والأخلاقية -القيمية، والاجتماعية، ومشكلات سوء التوافق؛ مما يجعل الطالب في المرحلة الثانوية بحاجة إلى المساعدة النفسية في حل المشكلات التي يواجهها، ويجعل التدخل النفسي لمختص الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ضرورة ملحة بالثانويات. فيما يعرف (الح، ٢٠٠١). أن "الإرشاد هو خدمة نفسية وتربوية تسهم في تحسين العملية التربوية جوانبها المختلفة حيث تساعد الطالب على معرفة ذاته واختيار ما يناسبه من فروع دراسية متوفرة وتقديم المعلومات التربوية الي تدعم هذا الاختيار ومواجهة المشكلات بأنواعها المختلفة". (الحسيني، ٢٠٠٠، ص ٣٩).

بينما يعرف زبادي والخطيب (٢٠٠١) التوجيه والإرشاد النفسي بأنه عملية تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم نفسه وقدراته وإمكانياته من خلال علاقة واعية مخططة للوصول به

Doi: 10.21608/jasep.2020.117896

إلى السعادة وتجاوز المشكلات التي يعاني منها من خلال دراسته لشخصيته ككل جسميا، عقليا، اجتماعيا وانفعاليا؛ حيت يستطيع التوافق والتكيف مع نفسه ومجتمعه ومع الآخرين". (زبادي والخطيب، ٢٠٠١، ص١٢).

ويعرف الحلبوسي الإرشاد على أنه" مجموع الخدمات التي تقدم للطلبة بهدف مساعدتهم علـى إدراك قـابليتهم وإمكانيـاتهم وميـولهم ودوافعهـم ومشـاكلهم بصـورة واقعيـة وإدراك الظروف البيئية المختلفة والعمل على تحديد أهدافهم بالشكل الذي يتناسب والإمكانيات الذاتية والظروف البيئية واكتساب القدرة على حل المشكلات الي تواجههم وتحقيق حالة التوافق النفسي مع الذات والتوافق الاجتماعي مع الآخرين بهدف التوصل إلى أقصى ما تسمح به إمكاناتهم من منو وتطور. (الحلبوسي، السلام، ٢٠٠٢، ص ٨٨).

تعريف الخدمات الإرشادية: عرفتها الفرخ وتيم بأنها تمكين الأفراد من التخطيط لمستقبلهم وفقا إمكانياتهم وقدراتهم العقلية والجسمية وميولهم بأساليب تحقق حاجتهم، وقد تكون في المدرسة والأسرة والمهنية، وتقديم المعلومات والخدمات وإجراء الاختيارات، وقد يكون إرشادا تربويا ومهنيا أو إرشاد لحل المشكلات النفسية، وأهم خدمة للإرشاد هي العمل على إسعاد الفرد. (الفرخ وتيم، ١٩٩٩، ص١٣)

فيما ذكر حامد زهران أن الخدمات الارشادية هي المهام التي يقوم بها مرشد التوجيه المدرسـي المرتبطـة بثلاثـة مجـالات وهـي الخـدمات التعليميـة والتربويـة وتتضـمن تقـديم إرشادات واقتراحات لتحسين مردودهم، والخدمات النفسية وتتضمن مساعدة التلاميذ على حل مشاكلهم وتوجيههم إلى حل أزماتهم النفسية وضبط انفعالاتهم، والخدمات الاجتماعية وتتضمن تقديم إرشادات وتوجيهات التلاميذ بغية تحقيق تكيفهم الاجتماعي. (حامد عبد السلام، ٢٠٠٣، ص ١٧٦).

وعرفها كل من غماري والطائي على أنها تلك الخدمات التي من شأنها توفير الجو الأفضل والمناخ الملائم لجعل التلميذ يفهم نفسه بنفسه ولمساعدته على حل مشكلاته وإشباع حاجاته حتى يتمكن من التكيف مع مجتمعه وبيئته وباعتبار أن نمو الفرد لا يقاس بمدى خلوه من مشاكل بقدر ما يقاس بمدى قدرته على التكيف. (غماري والطائي، ٢٠٠٨، ص ٣).

ويستخلص الباحث من التعاريف الاصطلاحية المذكورة للإرشاد النفسي- التربوي والخدمات الارشادية تعريف الخدمة الإرشادية الموكلة بدور المرشد، والذي نصه كالتالي:

الخدمة الإرشادية: هي كل نشاط موجه من المرشد إلى المسترشد (طالب المرحلة الثانوية في الدراسة الحالية) مبني على جعل المسترشد يفهم ذاته ويتعرف على قدراته وميوله وكذا مساعدته على حل مشكلاته النفسية أو التربوية أو الاجتماعية أو المهنية حتى يصل معه إلى تحقيق راحته النفسية وأهدافه التعليمية وخياراته المهنية المستقبلية.

التعريف الإجرائي لجودة الخدمة الإرشادية: تتحدد اجرائيا جودة الخدمة الإرشادية بتقدير قائد المدرسة في المرحلة الثانوية على أن المرشد يتدخل بما يقدمه له من توجيهات وحضور

في حياته ليساعده على حل مشكلاته النفسية أو التربوية أو الاجتماعية أو المهنية بما يسمح له بتحقيق أهدافه وراحته النفسية وشعوره بالرضا عما يقدمه له المرشد، معربا عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها على الأداة المصممة للاستجابة لهذا الغرض والموجهة لقادة المرحلة الثانوية.

أنواع الخدمات الإرشادية:

هناك العديد من الخدمات الإرشادية التي يقدمها المرشد الطلابي وفقاً لتخصصه وتلبية لاحتياجات الطلاب في المرحلة الثانوية. وقد ركزت الدراسة الحالية على أهم الجوانب المرتبطة بنمو الطالب نفسياً وتربوياً واجتماعياً ومهنياً. وفيما يلي تفصيل لهذه الخدمات:

الخدمات الإرشادية النفسية: وتتضمن إجراء الفحوص ودراسة الشخصية وظيفياً للتعرف على الاستعدادات والقدرات والميول والاهتمامات ونواحي القوة والضعف وتعريف الفرد، والتشخيص وتحديد المشكلات العامة والخاصة والتعرف المبكر على الحالات التي تحتاج إلى خدمات متخصصة والاهتمام بالحالات الخاصة التي تحتاج إلى مساعدة مركزة (بن دعيمة، ٢٠٠٧).

وتظهر أهمية الارشاد النفسي في اهتمامه بجانب حساس من شخصية التلميذ الذي يحتاج إلى مساعدة، وهو الجانب النفسي الذي يصعب محاكاته من طرف المرشد الطلابي أو أي مختص في علم النفس إلا بعد عدة جلسات مع الطالب وبعد كسب ثقته لكي يبوح له بمشكلاته النفسية والدفينة في داخله حتى يعرف السبب الحقيقي لها ويضح إطارا علاجياً مناسباً كي يتخلص العميل من هذه المشكلات النفسية.

خدمات الإرشاد النفسي:

هناك العديد من الخدمات الارشادية النفسية التي من واجب المرشد الطلابي القيام اتجاه الطلاب ومؤسسته والعاملين بها منها (مرسي، ١٩٧٦، ص ٢٠٤):

١. جمع المعلومات عن الطالب وتنظيمها وتحليلها.
٢. الكشف عن قدراته واستعداداته وامكاناته ونواحي قصوره.
٣. التعرف على الوسائل التي تحقق توافقه الشخصي والاجتماعي، وبناء مفهوم إيجابي لكل تلميذ.
٤. إرشاد الطالب ودراسة التغييرات التي تحدث في بيئته والاهتمام بمشاعره والعمل على غرس الثقة فيه.
٥. المساعدة في تنفيذ البرامج الترويحية ونشاط وقت الفراغ لجماعات التلميذ والبيئة المحلية.
٦. مساعدة الطالب في تحديد وفهم مجموعة واسعة من المشاعر والانفعالات التي تمر به.
٧. تنمية المعرفة لدى الطالب في كيفية التعبير عن الأفكار والمشاعر المهمة بالنسبة له.
٨. مساعدة الطالب في تحديد وفهم مجموعة واسعة من المشاعر والانفعالات التي تمر به.

٩. تبصير الطالب بكيفية التعبير عن أفكاره ومشاعره المهمة.
١٠. تدريب الطالب على مهارات حل المشكلات.
١١. مساعدة الطالب على فهم وتقبل ذاته.
١٢. تنمية القدرة لدى الطالب على مواجهة الصعوبات الانفعالية.

الخدمات الإرشادية التربوية:

وتتضمن تقديم خدمات إرشادية عبر برامج وقائية وإنمائية وعلاجية إلى الطلاب لمساعدتهم على اختيار الدراسة المناسبة والالتحاق بها والاستمرار فيها والتغلب على المشكلات التي تعترضهم بهدف تحقيق توافق النجاح. كما تساهم في إشباع الجانب التربوي والدراسي، كخدمات الإرشاد الديني، التربية الجنسية الصحيحة، خدمات تنظيم الوقت وطرق المذاكرة الجيدة، واختيار التخصص الصحيح ومعلومات عن التخصصات الدراسية. (بن دعيمة، ٢٠٠٧).

أهدافه:

١. مساعدة الطالب على بذل أكبر جهد في التحصيل العلمي والتكيف المدرسي.
٢. مساعدة الطالب في استغلال قدراته وميوله والتعامل مع المشكلات الدراسية التي قد تعترضه.
٣. تقديم الخدمات الإرشادية المناسبة والرعاية التربوية الجيدة للطلاب بجميع فئاتهم من معيدين ومتأخرين دراسياً ومتفوقين وموهوبين.

برامج الإرشاد التربوي:

١. حصر الطلاب المعيدين لسنة فأكثر ويكون من بداية العام الدراسي ومتابعتهم طيلة العام الدراسي.
٢. استقبال الطلاب المستجدين بالصف الأول الابتدائي وإعداد برنامج خلال الأسبوع الأول من بداية العام الدراسي.
٣. متابعة الطلاب المتأخرين دراسياً حسب نتائج تقاريرهم الشهرية والفصلية ومتابعتهم ووضع الخطط العلاجية المناسبة لهم.
٤. رعاية الطلاب المتفوقين وتكريمهم شهرياً وفصلياً وإرسال أسمائهم لترشيح لجائزة سمو الأمير محمد بن فهد، وجائزة الإدارة للتربية والتعليم.
٥. إصدار النشرات التربوية في مجال الإرشاد التربوي كالاستذكار الجيد وتنظيم الوقت وآثار الغش على الطلاب.
٦. حث الطلاب على الاستفادة من مراكز الخدمات التربوية.
٧. دراسة الظواهر التربوية على مستوى المدرسة لمساعدة الطالب في التغلب على المعوقات.

٨. التركيز على متابعة مذكرة الواجبات المنزلية بشكل دور من الجميع، كمدير المدرسة والوكيل ورائد الصف ومعلم المادة وولي الأمر.
٩. رعاية الطلاب الموهوبين وتقديم الخدمات اللازمة بشكل يساعدهم على الابتكار.
١٠. متابعة ورعاية الطلاب وذوي المشاكل السلوكية المتكررة ومساعدتهم في التصدي لهذه المشكلات.
١١. متابعة حالات التأخر الصباحي والغياب المتكرر وإيجاد الحلول للحد من تكرار ذلك.

الخدمات الإرشادية الاجتماعية:

تهتم بمعالجة المشكلات المتعلقة بالجانب الاجتماعي، كالعلاقة مع الأسرة، الأصدقاء، الأساتذة، والزملاء في الثانوية. كما تتضمن إجراء البحوث والتعرف بالبيئة الاجتماعية وتنظيم وتدعيم العلاقات والاتصال والتعاون بين المدرسة والأسرة لصالح الطالب. والاتصال بباقي المؤسسات الاجتماعية في البيئة المحلية، واستخدام مصالح المجتمع بأفضل درجة ممكنة (بن دعيمة، ٢٠٠٧). وهي خدمات ضرورية ومساندة، ومن أهمها: (مرسي، ١٩٧٦، ص ٢٠٦):

١. تدريب الطالب على المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الاخرين.
٢. التشاور مع كل من الهيئات الإدارية والتعليمية وأولياء الأمور حول ما يخص الطالب ويحقق له النمو السليم المتكامل والمحافظة على العلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي.
٣. إقامة العلاقة الارشادية التي تتسم بالتقبل والتفهم العاطفي والتقدير غير المشروط لكل أطراف العملية الإرشادية في مدرسته.
٤. تنمية المسؤولية الاجتماعية والمواطنة الصالحة لدى الطالب.
٥. تطوير مهارات الاستماع وطرح الأسئلة لدى الطالب.
٦. مساعدة الطالب على فهم الاختلافات والتشابه بين الناس والتعامل معها.
٧. مساعدة الطالب المهني: الاختلافات والتشابه بين الناس والتعامل معها.

الخدمات الارشادية المهنية:

وتتضمن مساعدة الطالب على اتخاذ القرار المهني السليم في اختيار التخصص، وبالتالي المهنة المناسبة لاستعداداته وقدراته وميوله، والإعداد لها والالتحاق بها، وذلك بهدف زيادة احتمالات النجاح والتقدم والتطور، وتحقيق حالة من التوافق المهني، بمعنى أن دور الإرشاد المهني يتمثل في مساعدة الفرد في اختيار المهنة الأكثر ملائمة له، والأكثر قدرة على إشباع حاجاته المختلفة حتى يشعر بالرضا عنها، ويسهم في العمل كماً وكيفاً بحيث يرضى الآخرون عنه.

أهداف الإرشاد المهني:

١. تبصير الطلاب بالتخصصات العلمية والأدبية المتاحة وخصائصها ومتطلبات الالتحاق بها.
٢. مساعدة الفرد على التعرف على ميوله واستعداداته وقدراته وسمات شخصيته ومهاراته المتعلقة بالعمل المناسب.
٣. مساعدة الطالب على اختيار التخصص العلمي الذي يتناسب مع ميوله واستعداداته وقدراته.
٤. إرشاد الطلاب الراغبين في تغيير تخصصاتهم.
٥. تبصير الطلاب بنوعية الوظائف المتعلقة بكل تخصص من التخصصات المتاحة. http://www.college-help.org/

وقد تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية مفهوم الخدمات الإرشادية من جوانب مختلفة تأكيداً على أهمية دراسته.

وفي هذا السياق هدفت دراسة (الجيماز، ١٩٩٧) إلى قياس جودة خدمات الإرشاد من خلال ما يقرره الطالب حول فاعلية المرشد أو المرشدة في تقديم الخدمات الإرشادية المرتبطة بالجوانب الاجتماعية والنفسية؛ والجوانب الإنسانية الأنشطة المدرسية؛ والجوانب الشخصية للتلميذ؛ والجوانب المدرسية، وقد استخدم استبيان اشتمل على ٥٠ سؤال بواقع ١٠ أسئلة لكل عنصر من العناصر الخمسة المذكورة آنفا، ودلت الدراسة على وجود تقارب بين آراء الطلاب والطالبات حول إيجابية أو فعالية دور المرشد والمرشدة بمدارس نظام المقررات في عملية الإرشاد التربوي في الجوانب الاجتماعية والنفسية، حيث تعتبر الجوانب الشخصية والدراسية أكثر المجالات إيجابية لدور المرشد والمرشدة على التوالي، بينما الأنشطة المدرسية أكثر سلبية في آراء الطلاب والطالبات. كما اتفق كل من الطلاب والطالبات في آرائهم على ترتيب مجالات الإرشاد التربوي ترتيبا تنازليا لقدرة كل من المرشد والمرشدة للقيام بدوره وهي على التوالي: الجوانب الشخصية، الجوانب الدراسية، الجوانب الاجتماعية والنفسية والعلاقات الإنسانية، الأنشطة المدرسية.

كذلك استهدفت دراسة (معمور وحمزة، ١٩٩١) التعرف على واقع ممارسة الإرشاد من خلال التعرف على الممارسات الواقعية- الفعلية لعملية التوجيه والارشاد التي يمارسها المرشد الطلابي في الثانويات في بعض مدن المملكة العربية السعودية، ولهذا الغرض وزعت على الطلاب قائمة للخدمات احتوت على (٧١) عبارة شملت ست مجالات رئيسية للتوجيه والإرشاد هي: التوجيه والإرشاد النفسي؛ التوجيه والإرشاد المهني؛ التوجيه والإرشاد التربوي؛ التوجيه والإرشاد الديني؛ التوجيه والإرشاد الاجتماعي؛ التوجيه ولإرشاد الوقائي. كانت النتيجة الرئيسية للدراسة أن عملية التوجيه الإرشاد التي يقوم بها المرشد الطلابي تمارس ممارسة واقعية ومثالية. (أورد في: المنان، ١٩٩١).

كما هدفت الدراسة التي قام بها كل من أماتيا وكلارك (Amatia & Clark, 2005) إلى التعرف على توقعات قادة المدارس فيما يتعلق بدور مرشدي الطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٦ قائداً من ثلاث مقاطعات في الولايات المتحدة توزعت على النحو التالي: ١١ قائد من المرحلة الابتدائية و٨ قادة من المرحلة المتوسطة و٧ قادة من المرحلة الثانوية. وبعد جمع البيانات عن طريق المقابلات الفردية، أظهرت النتائج أن قادة المدارس يتوقعون أن يلعب المرشد الطلابي في المدرسة دوراً فعالاً في تسهيل التعامل مع الطلاب، ومساعدة المعلمين وأولياء الأمور على اتخاذ القرارات، وتزويد الطلاب بالبرامج الوقائية والخدمات الإرشادية المباشرة، ومساعدتهم على حل المشكلات أو التدخل أثناء الأزمات.

فيما أجرى (المشهداني والفزازي، ٢٠٠٩) دراسة حول تقييم جودة الخدمات الإرشادية في مركز الارشاد الطلابي بجامعة قابوس في سلطنة عمان كما يراها الطلاب المتوقع تخرجهم. وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٤ طالباً وطالبة من المجتمع الأصلي. وتم بناء استبانة جودة الخدمات الإرشادية كأداة للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الخدمات الإرشادية المقدمة داخل المركز نالت المرتبة الأولى، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة في جودة الخدمات الإرشادية تعزى للجنس ومتغير التخصص الأكاديمي.

بينما هدفت دراسة (العتيبي، ٢٠١٢) إلى التعرف على طبيعة الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بكل من كفاءتهم الاجتماعية وتحصيلهم الدراسي. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظتي شقراء والمجمعة في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، من الصف الأول ابتدائي إلى السادس الابتدائي. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٧٦ ولياً للأمر، و٣٣ معلماً لذوي صعوبات التعلم، و٣٣ مرشداً طلابياً للعام ٢٠١٢. وقد توصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الخدمات الإرشادية المقدمة في العام الدراسي/٢٠١١ للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء أمورهم ومعلمي ذوي صعوبات التعلم والمرشدين الطلابيين، وتدني في امتلاك الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتبين أن مستوى الخدمات الارشادية تتنبأ بالكفاءة الاجتماعية من نظر أولياء الأمور، ومعلمي ذوي صعوبات التعلم والمرشدين الطلابيين في معظم المجالات. وتبين أن مستوى الخدمات الارشادية تتنبأ بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر أولياء الأمور، ومعلمي ذوي صعوبات التعلم والمرشدين الطلابيين في بعض المجالات.

كما هدفت دراسة (الربابعة، ٢٠١٧) إلى الكشف عن الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية في محافظة عجلون، تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) طالباً وطالبة من الصفوف التاسع إلى الثاني الثانوي من الذين تم تصنيفهم بأنهم طلبة موهوبون حسب تصنيف وزارة التربية والتعليم ومن الملتحقين في خمس مدارس في

محافظة عجلون خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٣-٢٠١٤. تم بناء مقياس لقياس الخدمات الإرشادية وطبّق المقياس على أفراد عينه الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الخدمات الإرشادية بشكل عام كان متوسطاً وكذلك في المجال الاجتماعي الانفعالي والاختيار المهني، في حين كان مرتفعاً في المجال الأكاديمي ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية في محافظة عجلون تعزى إلى الجنس والصف.

وهدفت دراسة (معتوق، ٢٠١٧) إلى الكشف عن واقع الخدمات الإرشادية المقدمة للتلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المديرات والمرشدات والمعلمات. تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٣٠) فرد متمثلة في(١٠) مديرات و(١٠) مرشدات و(١٠) معلمات موهبة في المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية بمدينة جدة، وطبق عليهن استبانة بهدف قياس درجة ممارسة الخدمات الإرشادية موزعة على أربعة مجالات(المجال التعليمي، والمجال الاجتماعية/ الانفعالي، والمجال المهني ،والمجال الإرشادي)(إعداد /الباحثة)، وباستخدام المنهج الوصفي توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها الآتي : ١- أن مستوى تقدير درجة ممارسة الخدمات الإرشادية المقدمة للتلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المديرات والمعلمات كانت بدرجة عالية في جميع المجالات . ٢- أن مستوى تقدير درجة ممارسة الخدمات الإرشادية المقدمة للتلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المرشدات في المجال التعليمي والمجال الاجتماعي، الانفعالي كانت بدرجة عالية، بينما في المجال الإرشادي والمهني كانت بدرجة منخفضة. ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة الخدمات الإرشادية المقدمة للتلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية بين المجالات الأربعة " التعليمي، الاجتماعي/الانفعالي، المهني، الإرشادي."

وهدفت دراسة (آل فهاد، ٢٠١٨) إلى التعرف على واقع الخدمات المساندة المقدمة لذوي الإعاقة المتعددة (فكري – بصري) معهد النور للمكفوفين بالرياض من وجهة نظر المعلمين، كما هدفت إلى التعرف على أهم الخدمات المساندة المقدمة حالياً لذوي الإعاقات المتعددة (فكري – بصري) من وجهة نظر المعلمين، وسعت كذلك إلى التعرف على المعوقات التي تعوق تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقات المتعددة (فكري – بصري) في معهد النور بالرياض من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٠ من المعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي: - أن واقع الخدمات المساندة في معهد النور للمكفوفين بالرياض بعضها والقليل منها مفعل وأغلب الخدمات المساندة غير متوفرة داخل المعهد. - أن الخدمات المساندة المقدمة لذوي الإعاقات المتعددة (فكري – بصري) بمعهد النور للمكفوفين بالرياض من وجهة نظر المعلمين تتمثل في خدمة النقل

والمواصلات في المعهد، والخدمات الإرشادية المدرسية، والخدمات الاجتماعية، والخدمات الترفيهية، وخدمات التشخيص والتقييم. - أن من أهم المعوقات التي تعوق تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقات المتعددة (فكري- بصري) في معهد النور بالرياض من وجهة نظر المعلمين هي عدم التنسيق والتكامل بين الجهات المقدمة للخدمات المساندة لذوي الإعاقات المتعدة (فكري – بصري)، عدم تعاون الأسر وعدم معرفتها بأهمية الخدمات المساندة لذوي الإعاقات المتعددة (فكري – بصري)، عدم وجود فريق متعدد التخصصات الذي يساعد بدوره في توفير الخدمات المساندة لذوي الإعاقات المتعددة (فكري – وبصري).

كما هدفت دراسة (المحمودي، ٢٠١٨) إلى التعرف على العلاقة بين السمات الشخصية وجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين بمكة المكرمة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة البحث من (٩٤) مرشدا من المرشدين الطلابيين في جميع المراحل الدراسية، واستخدم الباحث مقياس أيزنك للشخصية، ترجمة عبد الخالق (١٩٩١)، ومقياس جودة الخدمات الإرشادية من إعداد عبد الله والغانمي (٢٠١٦). وأسفر البحث عن النتائج التالية: توجد علاقة إحصائية ذات دلالة بين سمات الشخصية وجودة الخدمات الإرشادية، موجبة بين بعد الانبساطية وجودة الخدمات الإرشادية عند مستوى (٠,٠٠١) وسالبه بين بعد العصابية وجودة الخدمات الإرشادية بينما لا توجد علاقة بين جودة الخدمات الإرشادية وبعد الذهانية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين في سمات الشخصية وفقا لمتغير التخصص، إلا أنه توجد فروق في جودة الخدمات الإرشادية وفقا لمتغير التخصص لصالح المتخصصين، وأخيرا يمكن التنبؤ بجودة الخدمات الإرشادية من بعد الانبساطية. وقد أوصى الباحث بضرورة إجراء اختبارات مهنية للمواءمة بين شخصية المرشد ومهنة الإرشاد عند إجراءات الترشح للقبول بها، زيادة المقاعد الجامعية في مجال تخصص الإرشاد، إعادة صياغة نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمرشد الطلابي والتنسيق مع الجامعات لإجراء دورات أكثر مهنية من تلك التي تقام في مراكز التدريب على أيدي أكاديميين متخصصين في مجال التوجيه والإرشاد، بالإضافة إلى الإفادة مما وضعته المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة من معايير لجودة الخدمات الإرشادية.

وهدفت دراسة (عساف، ٢٠١٨) الى تقييم واقع خدمات الإرشاد النفس المقدمة للأطفال المنتفعين من مؤسسات الرعاية الاجتماعية في الأردن التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية من وجهة نظر المنتفعين أنفسهم ومن وجهة نظر مقدمي الخدمة في مؤسسات الرعاية من المرشدين والأخصائيين الاجتماعيين خلال الفترة من تشرين أول ٢٠١٤ ولغاية شباط ٢٠١٥، حيث تكونت عينة الدراسة من ٦٠ من المنتفعين من خدمات مؤسسات الرعاية الاجتماعية من عمر ١٠سنوات الى ١٨ عاما و٤٠ من الأخصائيين الاجتماعيين والمرشدين النفسيين العاملين معهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة بان تقييم المرشدين لواقع الخدمات

الإرشادية المقدمة للأطفال ضمن المجالات كان متوسطا، وما أسفرت عنه من نتائج توصي بإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية ضمن متغيرات وعينات جديدة، والإفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير الخدمات الإرشادية والنفسية والعلاجية المقدمة لهؤلاء الأطفال لضمان اندماجهم في المجتمع.

بينما هدفت دراسة (الصياد، والأسمري، ٢٠١٩) إلى التعرف على واقع الخدمات الإرشادية والاجتماعية، ومعوقات تقديمها لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في المرحلة الابتدائية. لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة لقياس واقع الخدمات الإرشادية والاجتماعية، ومعوقات تقديمها لذوات صعوبات التعلم. وتمثلت عينة الدراسة في عينة بلغ حجمها (٧٧) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بالمنطقة الشرقية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: - أكثر الخدمات الإرشادية التي تقدم لذوات صعوبات التعلم كانت: تنمية السلوكيات الإيجابية لديهن، وأن أقلها هي: المشاركة في إعداد برامجهن الفردية، وأن أكثر معوقات تقديم الخدمات الإرشادية لذوات صعوبات التعلم كانت: قلة المرشدات الطلابيات المؤهلات، إن أقلها هي: ضعف تعاون المرشدة الطلابية مع معلمة صعوبات التعلم. - من أكثر الخدمات الاجتماعية التي تقدم لذوات صعوبات التعلم كانت: جمع المعلومات عنهن من كافة النواحي للتعرف على أسباب المشكلة، إن أقلها هي: مساعدة أولياء الأمور في الحصول على الخدمات، إن أكثر معوقات تقديم الخدمات الاجتماعية لذوات صعوبات التعلم كانت: ضعف التعاون والتواصل مع أولياء الأمور، وأن أقلها هي: ضيق الوقت في المدرسة لممارسة الأنشطة الاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

يواجه طلاب المرحلة الثانوية العديد من المشكلات التي تعيق تقدمهم الأكاديمي وتوافقهم النفسي والاجتماعي. فطبيعة المرحلة التي يمر فيها هؤلاء الطلاب سواء من الناحية العمرية والتي تتزامن مع مرحلة المراهقة وما يصحبها من متغيرات تؤثر على طبيعة الفرد وتعامله مع ذاته ومجتمعه من حوله، أو من الناحية الأكاديمية وما تشكله من ضغوط كونها تعتبر تهيئة لدخوله المرحلة الجامعية التي يتعين عليه فيها اختيار التخصص الملائم لإمكاناته وقدراته أو الانطلاق في سوق العمل وما يترتب على كل كذلك من اختيار يحدد مستقبله الحياتي والوظيفي. وفي ظل هذه التحديات وغيرها، يظهر حاجة الطلاب إلى الخدمات الإرشادية المتخصصة التي تساعدهم على تجاوز المعوقات التي تعترض مسيرتهم الأكاديمية والاجتماعية؛ وتؤثر سلباً على نظرتهم لذواتهم وللآخرين من حولهم.

وباعتبار أن طالب المرحلة الثانوية لم يصل بعد إلى النضج الكامل؛ وبالتالي غير قادرين على تحديد أهدافهم بوضوح والتعامل مع حاجاتهم النفسية والتربوية والاجتماعية والمهنية؛ فلا شك أن وجود المرشد المتخصص الذي يساندهم ويدعمهم يعتبر ضرورة في هذه المرحلة المهمة من مراحل حياتهم.

وتشهد منظومة العمل التعليمي في المملكة العربية السعودية اهتماماً متزايداً في تأهيل الكوادر المتخصصة في التوجيه والإرشاد الطلابي قادرين على أداء وممارسة عملهم في تقديم الخدمات الإرشادية المجودة لجميع المراحل التعليمية؛ بما فيها المرحلة الثانوية.

وانطلاقاً من التخصص، وملاحظة المسؤوليات المناطة بالمرشد الطلابي في المرحلة الثانوية ووظيفته في تقديم الخدمات الإرشادية الملائمة لطلاب المرحلة الثانوية على أكمل وجه بما يسهم في مساعدة الطلاب في توجيه طاقاتهم، وإدارة ذواتهم، وتبصيرهم بنقاط القوة لديهم لتحقيق أقصى درجات الاستفادة منها في المواقف الحياتية، مما يؤهلهم لمواجهة المواقف الصعبة المتوقعة (شخصية، أسرية، اجتماعية)، جاءت هذه الدراسة لتكشف عن مستوى الخدمات الإرشادية التي تقدم لهم من المرشد الطلابي من وجهة نظر قادة مدارسهم الثانوية، لذلك تحددت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى جودة الخدمات الإرشادية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. ما مستوى جودة الخدمات الإرشادية النفسية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة؟
٢. ما مستوى جودة الخدمات الإرشادية التربوية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة؟
٣. ما مستوى جودة الخدمات الإرشادية الاجتماعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة؟
٤. ما مستوى جودة الخدمات الإرشادية المهنية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة؟

أهمية الدراسة:

تختصر أهمية هذه الدراسة في اعتبار التوجيه والإرشاد النفسي من النشاطات الضرورية في المؤسسات التعليمية؛ بحيث لا تعد الخدمات الإرشادية نشاطاً اختيارياً أو تفضيلياً أو إضافياً؛ بل هي ضرورة ملحة في جميع المراحل التعليمية، وبخاصة المرحلة الثانوية المرتبطة بمرحلة المراهقة عند الطلاب، وهي المرحلة التي تكتنفها الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية والمهنية. ولأن المؤسسات التعليمية الطموحة لديها هاجس مستمر في جعل المدرسة مصدراً رئيسياً للكوادر البشرية الفعالة في خدمة المجتمع وبنائه، فإن الخدمات الإرشادية تعتبر نشاطاً ضرورياً لما يرتبط بهذه المؤسسات من أفراد وجماعات وشخصيات في طور النمو النفسي والاجتماعي تتعرض يومياً إلى تحديات مجتمعية والى صراعات نفسية، تحتاج إلى اتخاذ القرارات بشأن الخيارات المتعددة ما يجعل هذه الشخصيات – الطلاب- بحاجة إلى من يقدم لها تصوراً واضحاً عن طبيعة العوائق التي تواجههم وطرق التعامل معهم ومساعدتهم على اتخاذ قرارات صائبة ومناسبة لظروف

حياتهم وطبيعة شخصياتهم سوآءا مرتبطة خياراتهم التربوية والمهنية أو خياراتهم النفسية والاجتماعية. ومن أجل هذه الاعتبارات تعد الدراسة الحالية مهمة من حيث أنها تقدم تقديراً كمياً للخدمات الإرشادية ممثلاً في قياس جودة الخدمات من وجهة نظر قادة المدارس المرحلة الثانوية باعتبارهم المشرفين المباشرين عن قرب على تقديم المرشدين الطلابيين للخدمة الإرشادية.

وفي هذا السياق، يتبلور التساؤل الرئيس فيما يلي: هل ما يقدمه المرشد الطلابي للطالب في مدارس التعليم الثانوية من خدمات ارشادية يحقق اشباعا لحاجاتهم الارشادية؟ وبمعنى آخر؛ ما هو مستوى جودة الخدمات الإرشادية المقدمة إلى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس؟ ثم ما هو مستوى جودة أبعاد الخدمات الإرشادية: النفسية؛ التربوية- الاجتماعية؛ المهنية؛ من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١. التعرف على ما مدى جودة الخدمات الإرشادية النفسية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة.
٢. التعرف على جودة الخدمات الإرشادية التربوية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة.
٣. التعرف جودة الخدمات الإرشادية الاجتماعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة.
٤. التعرف على جودة الخدمات الإرشادية المهنية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة.

الطريقة والإجراءات :

المنهج المستخدم استخدم الباحث المنهج الوصفي في بناء مادة وأداتي البحث، والإجابة عن تساؤلات البحث الحالي، حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعرب عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها. وتعد الدراسة الحالية وصفية استكشافية.

مجتمع البحث وعينته: يتمثل مجتمع البحث في الدراسة الحالية في قادة مدارس المرحلة الثانوية في إدارة تعليم القنفذة في المملكة العربية السعودية، وشملت العينة جميع أفراد العينة باختيار المسح الشامل وذلك عن طريق التواصل مع قادة المدارس شخصياً للإجابة على مفردات المقياس. بلغت ن= ٣١ قائداً استجابوا جميعهم للمقياس الموجه لهم بشكل تام.

وصف الأداة:

صياغة المقياس بصورة أولية:

استلزم تحقيق أهداف الدراسة الحالية استخدام أداة القياس" مقياس جودة الخدمات الإرشادية "وهو من تصميم الباحث، حيث تم كتابة مفرداته وفق تدريج ليكرت الخماسي بصورة أولية وتم عرضها على (٥) من المحكمين لدراسة مدى ارتباطها بأهداف المقياس، وفي ضوء آراء المحكمين المرتبطة بتعديلات لصياغة اللغوية أو حذف بعض المفردات المكررة تم صياغتها في صورة قابلة للتجريب الاستطلاعي. وتضمن المقياس أربعة أبعاد تم تعريفها اجرائياً استناداً إلى التعريف الإجرائي الذي اقترحه الباحث وتبنيه للتعريف الاصطلاحي المحدد آنفا. وتجدر الإشارة أنه تمت مراعاة وضوح فقرات المقياس واحتوائها على فكرة واحدة فقط، أثناء صياغتها، والابتعاد عن التعبير اللغوي المعقد (كلمات بسيطة أو المركب) وعن استخدام الفقرات الطويلة، وصيغة نفي النفي لتجنب وقوع المستجيب في التباس الفهم أو عدم وضوح الفقرات بالنسبة له .

الخصائص السيكومترية للأداة: تم تطبيق المقياس المكون من ٣٤ فقرة على عينة من قادة المرحلة الثانوية المرحلة الثانوية. وتم إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقياس باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وتمثل الغرض منه إلغاء الفقرات الضعيفة والإبقاء على فقرات المقياس المميزة إحصائيا وذلك بحساب ارتباط درجة الفقرة والدرجة الكلية المتحصل عليها على المقياس بالنسبة لكل فرد؛ وسمح هذا الأجراء الإحصائي للباحث بالاحتفاظ بالفقرات المميزة فقطّ والتي كونت المقياس النهائي والمقدرة فقراته ب (٣٤) فقرة وهي القادرة على قياس المتغير الذي صمم لقياسه أنظر ملحق رقم (١).

١- مؤشرات الصدق: أ: صدق المقياس:

١- صدق المحكمين:

بعد إعداد المقياس والذي كان مكوناً من (٣٧) عبارة تم عرضها على مجموعة من المحكمين في التخصص من ذوي الخبرة والذين بلغ عددهم (٥) محكمين كما هو موضح في ملحق (١)، وتم اخذ آرائهم وتحديد مدى ملائمة الأبعاد لقياس الظاهرة محل البحث، ومدى ملائمة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه وسلامة الصياغة للعبارات، وإضافة ما يرونه مناسباً أو الحذف، وتم الأخذ بنسبة اتفاق (٨٠%) فأعلى. وقد تم الأخذ بآراء المحكمين حيث لم يتم استبعاد أي بعد من أبعاد المقياس فيما عدا إعادة الصياغة، كما تم استبعاد (ثلاث عبارات) من المقياس، وتعديل صياغة بعض العبارات وبذلك أصبح العدد النهائي لعبارات المقياس (٣٤ عبارة) عبارة .

Doi: 10.21608/jasep.2020.117896

٢-صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة (بعد حذف درجة العبارة) وكذلك بالدرجة الكلية على المقياس ككل كما هو موضح في جداول (١، ٢، ٣، ٤).

جدول (١)

نتائج قيم الاتساق الداخلي لعبارات البعد الاول (الخدمات الإرشادية النفسية) وارتباطها بالدرجة الكلية

العبارة	معامل الارتباط بالبعد	الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة
١	.٤٥٢	.٠١	.٤٤٨	.٠٥	٩	.٤٧١	.٠١	.٣٠٩	.٠٥
٢	.٣٨٧	.٠٥	.٣٢٥	.٠٥	١٠	.٦٨٧	.٠١	.٧٠١	.٠١
٣	.٦٣٠	.٠١	.٥٢٨	.٠١	١١	.٦٩٤	.٠١	.٧١٢	.٠١
٤	.٤٧٩	.٠١	.٤١٨	.٠٥	١٢	.٥٩٣	.٠١	.٥٣٩	.٠١
٥	.٤٩٤	.٠١	.٤٥٥	.٠١	١٣	.٢٥٢	.٠٥	.٢٩٤	.٠٥
٦	.٦٤٩	.٠١	.٥٣٤	.٠١	١٤	.٥١١	.٠١	.٣٣٤	.٠٥
٧	.٦٩٣	.٠١	.٧٣٣	.٠١	١٥	.٦٨٥	.٠١	.٦٣٢	.٠١
٨	.٦٧٦	.٠١	.٦٩٣	.٠١					

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات البعد الأول للمقياس بالدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على المقياس بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٥ إلى ٠,٧٣) مما يعنى أن جميع عبارات المحور البعد تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

جدول (٢)

نتائج قيم الاتساق الداخلي لعبارات البعد الثاني (الخدمات الإرشادية التربوية) وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الارتباط بالبعد	الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة
١٦	.٧٢٤	.٠١	.٦٠٧	.٠١	٢٠	.٧٤٢	.٠١	.٧٥٤	.٠١
١٧	.٨٤٦	.٠١	.٧٢٨	.٠١	٢١	.٧٦٥	.٠١	.٧٣٠	.٠١
١٨	.٧١٨	.٠١	.٧٤٢	٠١	٢٢	.٧١٠	.٠١	.٦٤٩	.٠١
١٩	.٥٢٠	.٠١	.٣٨٩	.٠٥					

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات البعد الثاني للمقياس بالدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على المقياس بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (.٣٨ إلى ٠,٨٤)، مما يعنى أن جميع عبارات المحور البعد تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

جدول (٣)

نتائج قيم الاتساق الداخلي لعبارات البعد الثالث (الخدمات الإرشادية الاجتماعية) وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الارتباط بالبعد	الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة
٢٢	.٧٢١	.٠١	.٦٨٢	.٠١	٢٧	.٦٦٠	.٠١	.٦٢٨	.٠١
٢٤	.٧٧٢	.٠١	.٧٣٥	.٠١	٢٨	.٧٩٠	.٠١	.٦٣٨	.٠١
٢٥	.٦٦٩	.٠١	.٤٥٥	.٠١	٢٩	.٦٤٤	.٠١	.٦٩٦	.٠١
٢٦	.٨٣٦	.٠١	.٧٨٠	.٠١	٣٠	.٨٦٦	.٠١	.٧٨٥	.٠١

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات البعد الثالث للمقياس بالدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على المقياس بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٥ إلى٠,٨٦) مما يعنى ان جميع عبارات البعد تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117896

جدول (٤)

يبين نتائج قيم الاتساق الداخلي لعبارات البعد الرابع (الخدمات الإرشادية المهنية) وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الارتباط بالبعد	الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة
٣١	.٩٠٦	.٠١	.٥٤١	.٠١	٣٣	.٨٨٨	.٠١	.٥٤١	.٠١
٣٢	.٧٥٩	.٠١	.٧٨٨	.٠١	٣٤	.٧٧٥	.٠١	.٥٠٣	.٠١

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات البعد الرابع للمقياس بالدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على المقياس بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٠ إلى٠,٩٠) مما يعنى أن جميع عبارات المحور البعد تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

ب: ثبات المقياس:

قام الباحث بالتأكد من ثبات الأداة باستخدام طريقة ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية كما يلي:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات ألفا- كرونباخ للمقياس ككل حيث بلغت قيمته (٠,٩٤) وهو يشير إلى معامل ثبات عالي. - كما تم حساب معاملات ثبات -ألفا- كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس كما هو موضح بجدول (٥).

جدول (٥)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا-كرو نباخ
الخدمات الارشادية النفسية	١٥	.٨٤٧
الخدمات الارشادية التربوية	٧	.٨٢٤
الخدمات الارشادية الاجتماعية	٨	.٨٨٥
الخدمات الإرشادية المهنية	٤	.٨٥١
المقياس الكلى	٣٤	.٩٤٥

ويتضح من جدول (٥) ارتفاع قيم معاملات ثبات ألفا كرو نباخ لكل بعد من أبعاد المقياس حيث تراوحت قيم معاملات ثبات المقياس ما بين (٠,٨٤ إلى ٠,٩٤) مما يشير إلى ارتفاع معاملات ثبات الأبعاد. وتشير تلك النتائج إلى أن قيم الثبات لكافة أبعاد المقياس

مرتفعة مما يعطى مؤشر لمناسبتها لتحقيق أهداف البحث الحالي، وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حالة إعادة تطبيق البحث.

المقياس في صورته النهائية:

يتكون المقياس في صورته النهائية من ٣٤ عبارة لقياس جودة الخدمات الارشادية وهي موزعة على أربعة أبعاد هي: الخدمات الارشادية النفسية، الخدمات الارشادية التربوية، الخدمات الارشادية الاجتماعية، الخدمات الارشادية المهنية. ويستجيب المفحوص للمقياس وفقا لتدريج خماسي (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) ويعطى المفحوص درجة على كل بعد فرعى ودرجة كلية على المقياس. في الأخير تحقق كل من صدق وثبات المقياس بشكل مرضي، مما يجعل المقياس صالحاً كأداة لاستكشاف جودة الخدمات الارشادية في المدارس الثانوية في مدينة القنفذة .

تفسير ومناقشة النتائج :

الإجابة على السؤال الأول " ما مستوى جودة الخدمات الإرشادية الموجهة لطلاب المرحلة الثانوية؟"

أشارت النتائج إلى أن جودة الخدمات الإرشادية مطابقة للمعايير التي يرتضيها قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة؛ حيث كان المتوسط الحسابي لكافة عبارات المقياس مرتفع في كافة الأبعاد النفسية، والتربوية والاجتماعية والمهنية، ويُرجع الباحث ذلك إلى توفر القوي العاملة من المرشدين الطلابيين المؤهلين لذلك العمل، وتقديمهم الخدمات الإرشادية بكافه أشكالها وبأحدث البرامج والوسائل، وعلى مدار أيام الدراسة، وتقديم الخدمات الإرشادية أثناء الكوارث والأزمات على أسس علمية سليمة، وإجراء التقويم المستمر بقياس جودة الخدمات الإرشادية عن طريق معرفة رد فعل المستفيدين من الطلاب، والمشرفين من قادة المدارس، وتصميم المرشدين برامج إرشادية في ضوء الخطة السنوية لبرنامج الإرشاد بالمدارس الحكومية للمرحلة الثانوية الموجودة على موقع وزارة التربية والتعليم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (معمور وحمزة، ١٩٩١)، (المشهداني والفزازي، ٢٠٠٩)، (الربابعة، ٢٠١٧)، (معتوق، ٢٠١٧)، (عساف، ٢٠١٨)، (الصياد، والأسمري، ٢٠١٩)، (Amatia & Clark, 2005). واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (آل فهاد، ٢٠١٨).

الإجابة على السؤال الثاني " ما مستوى جودة بعد الخدمات الإرشادية النفسية الموجهة لطلاب المرحلة الثانوية؟"

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب ودرجة الخدمات الإرشادية النفسية لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة (ن= ٣٢)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوي	الرتبة
١	مساعدة الطالب في تحديد وفهم مجموعة واسعة من المشاعر والانفعالات التي تمر به	4.0000	.67202	مرتفع	١٢
٢	تبصير الطالب بكيفية التعبير عن أفكاره ومشاعره المهمة	4.0625	.75935	مرتفع	٩
٣	تدريب الطالب على مهارات حل المشكلات	4.0625	.91361	مرتفع	١١
٤	توجيه الطالب لاستثمار نقاط القوة لديه	4.3750	.70711	مرتفع	١
٥	مساعدة الطالب على فهم وتقبل ذاته	4.3750	.65991	مرتفع	٢
٦	مساعدة الطالب على فهم القيم الخاصة به	4.0625	.91361	مرتفع	١٠
٧	تدريب الطالب على مهارات اتخاذ القرارات	3.9687	.99950	مرتفع	١٣
٨	توجيه الطالب إلى الاستغلال الأمثل لوقت فراغه	4.0938	.89296	مرتفع	٨
٩	تعزيز توكيد الذات لدى الطالب وقول "لا" عندما يتطلب الأمر ذلك	4.1562	1.01947	مرتفع	٤
١٠	مساعدة الطالب على خفض السلوكيات السلبية	3.9687	.93272	مرتفع	١٤
١١	تنمية القدرة لدى الطالب على مواجهة الصعوبات الانفعالية	4.0938	.96250	مرتفع	٧
١٢	تدريب الطالب على أساليب مواجهة الضغوط	3.8750	.94186	مرتفع	١٥
١٣	تعزيز ثقة الطالب في نفسه	4.3125	.64446	مرتفع	٣
١٤	مساعدة الطالب على فهم العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك	4.1562	1.05063	مرتفع	٥
١٥	تبصير الطالب بطرق إشباع حاجاته النفسية	4.0938	.96250	مرتفع	٦

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الخدمات الإرشادية، ويظهر الجدول ارتفاع مستوي جودة الخدمات الإرشادية الاجتماعية من وجهة نظر قادة المدارس بإدارة تعليم القنفذة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٤,٣٨) و(٣,٨٨) بدرجة مرتفعة. ويظهر الجدول أن الفقرة الرابعة " توجيه الطالب لاستثمار نقاط القوة لديه" جاءت في الترتيب الأول ضمن الخدمات النفسية،

بينما جاءت الفقرة (١٢) " تدريب الطالب على أساليب مواجهة الضغوط " في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضًا، وهذا يشير إلى تلبية الخدمات الإرشادية النفسية لاحتياجات طلاب المرحلة الثانوية، ويُرجع الباحث ارتفاع مستوي جودة الخدمات الإرشادية النفسية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة، إلى وعي المرشدين الطلابيين بأهمية الإرشاد النفسي واهتمامهم بتنمية السلوكيات الإيجابية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقيام المرشدين الطلابيين بتقديم الدعم النفسي والاجتماعي والتعزيز بنطاق المنزل والمدرسة والمجتمع، مما انعكس على تقدير الذات لدى الطلاب ورضاهم عن مستوي التعليم والتدريب، وذلك لتمرس المرشدين وقيامهم بجميع الأنشطة وانخراطهم في أداء أدوارهم بطريقة منتظمة لتقديم الخدمات الإرشادية النفسية للطلاب وأسرهم ومعلميهم بشكل متكامل، مما أسهم في تكيف الطلاب مع متطلبات الحياة ومواجهة تعقيداتها المختلفة بإكسابهم استراتيجيات وخبرات ومهارات انفعالية واجتماعية للوقاية من خطر العديد من الاضطرابات النفسية، وتتضمن هذه المهارات تحسين مهارات التواصل وتنمية مفهوم الذات الإيجابي لديهم.

ومن منطلق أن قادة المدارس يقومون بعمل أدري وفني، والذي يُعد من الوظائف الإدارية المهمة التي تقوم على أسس وأساليب واحدة ومتقاربة، مما جعل تقديراتهم لجودة الخدمات الإرشادية النفسية المقدمة للطلبة المرحلة الثانوية متقاربة ومرتفعة، حيث يقوم المرشدون بتبصير الطلاب بقدراتهم وإمكاناتهم لمساعدتهم على التخلص من المشاعر السلبية وبناء شخصية بشكل سليم ليكونوا قادرين على تخطى الصعوبات التي تواجههم.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (معمور وحمزة، ١٩٩١)، دراسة (الجيماز، ١٩٩٧)، (معتوق، ٢٠١٧).

الإجابة على السؤال الثالث "ما مستوى جودة بعد الخدمات الإرشادية التربوية الموجهة لطلاب المرحلة الثانوية؟"

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب ودرجة الخدمات الإرشادية التربوية لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة (ن= ٣٢)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوي	الرتبة
١٦	تدريب الطالب على تطوير مهاراته التربوية	3.8437	.95409	مرتفع	٧
١٧	تدريب الطالب على مهارات الأداء الفعال في الاختبارات	3.9375	1.04534	مرتفع	٣

١٨	مساعدة الطالب في فهم التحديات التي يواجهها في المدرسة	4.0312	.93272	مرتفع	٢
١٩	تنمية قدرة الطالب على التخطيط والتنظيم	4.0938	.96250	مرتفع	١
٢٠	تدريب الطالب على مهارات الاستذكار الجيد	3.9063	.85607	مرتفع	٦
٢١	تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى الطالب	3.9375	.98169	مرتفع	٥
٢٢	مساعدة الطالب المتأخر دراسياً لتحسين مستواه التحصيلي	3.9375	.98169	مرتفع	٤

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الخدمات الإرشادية، ويظهر الجدول ارتفاع مستوي جودة الخدمات الإرشادية التربوية من وجهة نظر قادة المدارس بإدارة تعليم القنفذة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٤,٠٩) و(٣,٨٤) بدرجة مرتفعة. ويظهر الجدول أن الفقرة (١٩) " تنمية قدرة الطالب على التخطيط والتنظيم " جاءت في الترتيب الأول ضمن الخدمات الإرشادية التربوية، بينما جاءت الفقرة (١٦) "تدريب الطالب على تطوير مهاراته التربوية " في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضًا، وهذا يشير إلى تلبية الخدمات الإرشادية التربوية لاحتياجات طلاب المرحلة الثانوية، ويُرجع الباحث ارتفاع مستوي جودة الخدمات الإرشادية التربوية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة، إلى تفاني المرشدين الطلابيين في تنمية وتعزيز القدرات الأكاديمية والملكات الذهنية والمهارات الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتذليل الصعاب التي تواجههم أثناء دراستهم.

ولقد رأي قادة المدارس أن المرشدين الطلابيين يقومون بتدريب الطلاب على تطوير مهاراتهم التربوية، وتدريبهم على مهارات الاستذكار الجيد، ومهارات الأداء الفعال في الاختبارات، ويساعدونهم في فهم التحديات التي يواجهها في المدرسة، ويحاولون تنمية قدرة الطلاب على التخطيط والتنظيم، ويحاولون تطوير مهارات التعلم الذاتي لديهم، كما يساعد المرشدين الطلاب المتأخرين دراسياً لتحسين مستواهم التحصيلي، مما أدي إلى تحسن عام لدي الطلاب وارتفاع مستوي رضا قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة عن جودة الخدمات الإرشادية التربوية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (معمور وحمزة، ١٩٩١)، (العتيبي، ٢٠١٢)، (الربابعة، ٢٠١٧)، (معتوق، ٢٠١٧)، (Amatia & Clark, 2005)، وتختلف نتائج هذه

الدراسة مع نتائج دراسة (الجيماز، ١٩٩٧) والتي أشارت إلى أن دور المرشد الطلابي في الأنشطة المدرسية أكثر سلبية في آراء الطلاب والطالبات.

الإجابة على السؤال الرابع "ما مستوى جودة بعد الخدمات الإرشادية الاجتماعية الموجهة لطلاب المرحلة الثانوية؟".

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب ودرجة الخدمات الإرشادية الاجتماعية لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة (ن= ٣٢)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوي	الرتبة
٢٣	تدريب الطالب على المهارات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين	3.8125	1.06066	مرتفع	٧
٢٤	تنمية مهارات إدارة الوقت لدى الطالب	3.7812	1.06965	مرتفع	٨
٢٥	تنمية المسؤولية الاجتماعية والمواطنة الصالحة لدى الطالب	4.0938	.85607	مرتفع	٢
٢٦	تطوير مهارات الاستماع وطرح الأسئلة لدى الطالب	4.1562	1.05063	مرتفع	١
٢٧	مساعدة الطالب على كيفية العثور على المساعدة عندما يكون لديه مشكلات عائلية	3.8750	1.07012	مرتفع	٦
٢٨	مساعدة الطالب على فهم الاختلافات والتشابه بين الناس والتعامل معها	3.9375	1.07576	مرتفع	٥
٢٩	تنمية مستوى تقبل الآخرين لدى الطالب	4.0312	1.06208	مرتفع	٣
٣٠	تنمية القدرة على تحمل المسؤولية لدى الطالب	3.9688	1.06208	مرتفع	٤

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الخدمات الإرشادية، ويظهر الجدول ارتفاع مستوي جودة الخدمات الإرشادية الاجتماعية من وجهة نظر قادة المدارس بإدارة تعليم القنفذة، حيث تراوحت المتوسطات

Doi: 10.21608/jasep.2020.117896

الحسابية لها من (٤,١٦) و(٣,٧٨) بدرجة مرتفعة. ويظهر الجدول أن الفقرة (٢٦) " تطوير مهارات الاستماع وطرح الأسئلة لدى الطالب" جاءت في الترتيب الأول ضمن الخدمات الإرشادية الاجتماعية، بينما جاءت الفقرة (٢٤) "تنمية مهارات إدارة الوقت لدى الطالب" في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضًا، وهذا يشير إلى تلبية الخدمات الإرشادية الاجتماعية لاحتياجات طلاب المرحلة الثانوية، ويعزو الباحث ذلك الى وجود برامج إرشادية تطويرية تقدم لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس بشكل منظم حيث يتركز اهتمام المدرسة والمجتمع على الجوانب المعرفية جنبًا إلى جنب مع الجوانب الاجتماعية.

كما يُرجع الباحث ارتفاع مستوي جودة الخدمات الإرشادية الاجتماعية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة، إلى تقديم المرشدين الطلابيين خدمات إرشادية اجتماعية مساندة للطلاب في بيئتهم سواء بطرق فردية أو جماعية، وذلك لمساعدتهم على مواجهة التحديات الاجتماعية والتي تحد من التقدم، وتهيئة الظروف التي تسهل تحقيق التفاعل والاندماج المجتمعي، مما يعود بالنفع على الطلاب في حل المشكلات التي قد تواجههم في بيئتهم المدرسية وفي المنزل ومع المحيطين بهم.

كما أن ارتفاع مستوي جودة الخدمات الإرشادية الاجتماعية يعود إلى اهتمام المرشدون الطلابيين بإعداد برامج التدريب على المهارات الاجتماعية والتي تسعي إلى زيادة الكفاءة الذاتية والاجتماعية لدى الطلاب، وخاصة مهارة الاتصال مع الذات والآخرين، والتزود بمقومات وعناصر السلوك المرغوب فيه والمقبول اجتماعيا.

وتتفق هذه النتاج مع نتائج دراسة (معمور وحمزة، ١٩٩١)، دراسة (الجيماز، ١٩٩٧)، ودراسة (العتيبي، ٢٠١٢)، ودراسة (معتوق، ٢٠١٧).

الإجابة على السؤال الخامس "ما مستوى جودة بعد الخدمات الإرشادية المهنية الموجهة لطلاب المرحلة الثانوية؟".

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب ودرجة الخدمات الإرشادية المهنية لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة (ن= ٣٢)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوي	الرتبة
٣١	مساعدة الطالب على التعرف على الجامعات والتخصصات الموجودة فيها	3.8750	.90696	مرتفع	٣
٣٢	توجيه الطالب لتطوير مهاراته من خلال اختيار الدورات المناسبة	3.8438	.91966	مرتفع	٤

٣٣	توجيه الطالب إلى اختيار التخصص المناسب لإمكاناته	4.0938	.89296	مرتفع	٢
٣٤	مساعدة الطالب على استكشاف المهن المناسبة له في المستقبل	4.1250	.75134	مرتفع	١

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الخدمات الإرشادية، ويظهر الجدول ارتفاع مستوي جودة الخدمات الإرشادية المهنية من وجهة نظر قادة المدارس بإدارة تعليم القنفذة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٤,١٣) و(٣,٨٤) بدرجة مرتفعة. ويظهر الجدول أن الفقرة (٣٤) "مساعدة الطالب على استكشاف المهن المناسبة له في المستقبل" جاءت في الترتيب الأول ضمن الخدمات الإرشادية المهنية، بينما جاءت الفقرة (٣٢) "توجيه الطالب لتطوير مهاراته من خلال اختيار الدورات المناسبة" في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضًا، وهذا يشير إلى تلبية الخدمات الإرشادية المهنية لاحتياجات طلاب المرحلة الثانوية، ويفسر الباحث ارتفاع المتوسط الحسابي لفقرات بُعد جودة الخدمات الإرشادية المهنية من وجهة نظر قادة المدارس في إدارة تعليم القنفذة، إلى أن معظم برامج الإرشاد المقدمة للطلبة في المرحلة الثانوية كانت متخصصة، وتسعى إلى توجيههم نحو مهنة المستقبل، كما أنها تناسب ميول الطلبة، كما أشارت إلى وذلك بغرض نشر الوعي لديهم بالمهن وكيفية اختيارها وممارستها. فيقوم المرشدين الطلابيين بمساعدة طلاب المرحلة الثانوية على استكشاف المهن المناسبة لهم في المستقبل، من خلال اختيار التخصص المناسب لإمكاناتهم، ثم تعريفهم على الجامعات والتخصصات الموجودة فيها، وتوجيهم لتطوير مهاراتهم من خلال اختيار الدورات المناسبة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (معمور وحمزة، ١٩٩١) والتي أشارت إلى أن عملية التوجيه الإرشادي الي يقوم بها المرشد الطلابي تمارس ممارسة واقعية ومثالية، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة (معتوق، ٢٠١٧).

التوصيات :

١- إجراء دراسات جديدة على عينات أكبر حجمًا لتقييم جودة الخدمات الإرشادية في بيئات أخري.
٢- تفعيل دور خدمات الإرشاد النفسي من خلال برامج الإرشاد الجمعي للطلاب وفق أسس علمية تراعي احتياجاتهم النفسية والاجتماعية والتربوية والمهنية وتقدم من خلال أشخاص مؤهلين.
٣- العمل على توفير الوعي بأهمية توفير الخدمات اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية.
٤- ضرورة وجود تنسيق متكامل بين الجهات المقدمة للخدمات الإرشادية وإدارة المدارس الثانوية.

٥- حصر التعيين لوظيفة المرشد الطلابي لخريجي تخصص الإرشاد النفسي أو علم نفس فقط مع التدرب على حاجات ومشكلات الطلاب.
٦- إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث علاقة الخدمات الإرشادية المقدمة للطلاب بالمرحلة الثانوية بمتغيرات الصحة النفسية.

البحوث المقترحة:

١- دراسة معوقات تقديم لخدمات الإرشادية لطلاب المرحلة الثانوية بإدارة تعليم القنفذة.
٢- الكفايات المهنية اللازمة لمقدمي الخدمات الإرشادية للطلاب في المرحلة الثانوية ومدي توافرها في العاملين بإدارة تعليم القنفذة.
٣- فاعلية برنامج إرشادي لتأهيل وتحسين مستوي أداء العاملين بالخدمات الإرشادية بإدارة تعليم القنفذة.

المراجع

آل فهاد، سعد بن حسن (٢٠١٨). واقع الخدمات المساندة المتعددة المقدمة لذوي الإعاقات (فكري - بصري) في معهد النور للمكفوفين بالرياض من وجهة نظر المعلمين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٤(١٩)، ٢٣٧- ٢٨٠.

بن دعيمة، لبنى(٢٠٠٧). حاجات التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي إلى الخدمات الارشادية في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي. *رسالة ماجستير غير منشورة*. باتنه: جامعة الحاج خضر.

الجيماز، جاسم راشد (١٩٩٧). دراسة فعالية المرشد التربوي في نظام المقررات في دولة الكويت. *مجلة التربية*، (٢٣)، ٥٠- ٥٧.

الحسيني، هدى (٢٠٠٠). *المرجع في الإرشاد التربوي*. بيروت: أكادمييا.

الحلبوسي، سعدون سلمان نجم (٢٠٠١). المشكلات الي تواجه طلبة المرحلة الثانوية ودور الإرشاد في عالجها من وجهة نظر المدراء والمدرسين والمرشدين. *يفرن: الندوة التنشيطية للتعليم الأساسي والمتوسط*.

الحلبوسي، سعدون سلمان نجم (٢٠٠٢). *التوجيه التربوي الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق*. منشورات أولغا.

الداهري، صالح حسن (٢٠٠٨). *الإرشاد النفسي المدرسي، أساليبه ونظرياته*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الداهري، صالح حسن (٢٠٠٨). *سيكولوجية الإرشاد النفسي المدرسي (أساليبه ونظرياته)*. الأردن: عمان.

الربابعة، نعمات محمود (٢٠١٧). الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية في محافظة عجلون. *دراسات العلوم التربوية*، ٢(٤٤)، ٩٥-١٠٥.

الزبادي، أحمد محمد والخطيب، هشام (٢٠٠١). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*. الأردن: دار الثقافة .

زهران، حامد عبدالسلام (١٩٩٧). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.

الصياد، وليد عاطف، والأسمري، وداد محمد (٢٠١٩). واقع بعض الخدمات المساندة ومعوقات تقديمها لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣١(٩)، ٣٦- ٧٤.

العتيبي، عبد الله ناصر (٢٠١٢). مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي في منطقة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

عساف، لؤي محمد (٢٠١٨). تقييم واقع خدمات الإرشاد النفسي المقدمة للأطفال المنتفعين من مؤسسات الرعاية الاجتماعية في الأردن. *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١(٤٥)، ١- ١٧.

عطار، سعيدة وبريشي، مريامة (٢٠٠٨). واقع الممارسة الإرشادية في المؤسسات التربوية- التعليمية من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. ورقة مقدمة إلى: *المؤتمر الدولي للإرشاد النفسي والتوجه في المؤسسات التعليمية*، ورقلة، الجزائر.

الغامدي، فهد إبراهيم الغامشي (١٩٩٨). الخدمات الإرشادية وأثرها في الحد من ظاهرة التسرب الدراسي بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة الجزائر، الجزائر.

غماري، صالح والطائي، إيمان (٢٠٠٨). *الحاجة الارشادية لطلبة جامعة عمر المختار في ضوء بعض المتغيرات*. كلية التربية. جامعة عمر المختار، ليبيا.

الفرخ ، كاملة شعبان وتيم، عبدالجابر(١٩٩٩). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*. عمان: دار صفاء.

فنطازي، كرمية ولوكيا، الهاشمي (٢٠٠٧). خدمات *الإرشاد في المرحلة الثانوية* حسب *أراء الطلاب ومستشاري التوجيه: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية قسنطينة*.

فنطازي، كريمة (٢٠١١). العملية الارشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس. *رسالة دكتوراه غير منشوره*، قسنطينه: جامعة الاخوة منتوري.
الكيسي، وهيب مجيد (٢٠٠٢). *التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق*. مالطا: منشورات آولغا.
المحمودي، معيوف بطي راضي (٢٠١٨). جودة الخدمات الإرشادية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى المرشدين الطلابيين بمكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية*، ٣(٢)، ١٦٧- ١٩٢.
مرسي، سيد عبدالحميد (١٩٧٦). *الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني*. القاهرة: مكتبة الخانجي.
المشهداني والفزازي(٢٠٠٩). تقييم جودة الخدمات الإرشادية المقدمة في مركز الإرشاد الطلابي بجامعة السلطان قابوس (سلطنة عمان) كما يراها الطلبة المتوقع تخرجهم. *مجلة كلية التربية*، ١٩(٣) ٢٢-٦١.
المشهداني، سكرين إبراهيم والفزازي، منال بنت خصيب (٢٠٠٦). *جودة الخدمات الإرشادية المقدمة في مركز الارشاد الطلابي بجامعة السلطان قابوس كما يراها الطلبة المتوقع تخرجهم*. سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.
معتوق، دينا خالد (٢٠١٧). درجة ممارسة الخدمات الإرشادية المقدمة للتلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المديرات والمرشدات والمعلمات: دراسة تقويمية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥(١٧)، ١٠٦- ١٥٠.
المنان، بار عبد حمد خان (١٩٩١). الممارسات الواقعية والمثالية لعملية التوجيه والإرشاد كما يدركها الطالب بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. *سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، ١٣- ٧٣.
Clark, A., M. & Amatea, S. E.، (2005). Chanaging schools' counselor: a national examination Haverstraw university, *Doctoral dissertation Abstract*: 303.
Weinten, W. (2007). *Psychology: Themes and Variations*. California: Wadsworth.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على ركوب الخيل في تحسين المعالجة الحسية والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

The effectiveness of Horse riding-based training program in improving sensory processing and social communication in children with autism spectrum disorder

إعداد

د. رحاب حسن الزاير
مشرفة ارشاد الحالات
مركز الخبر للتدريب

د. مريم عيسى الشيراوي
استاذ التربية الخاصة المشارك
جامعة الخليج العربي

Doi: 10.21608/jasep.2020.117897

استلام البحث : ٢٥ / ٨ /٢٠٢٠ قبول النشر: ٢١ / ٩ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدف البحث الحالي الى الكشف عن فاعلية برنامج قائم علي ركوب الخيل باستخدام فنيات (PRT) علاج الاستجابه المحوريه في تحسين المعالجه الحسيه والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تكونت عينه البحث من (١٦) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد مقسمين على مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددها (٨) اطفال ومجموعة ضابطة (٨) وتراوحت اعمارهم بين (10-6) سنوات من الأطفال الملتحقين بمركز الوفاء للتوحد التابع للجمعية البحرينية للاعاقة الذهنية والتوحد بمملكة البحرين. تكونت أدوات البحث من مقياس البروفايل الحسي المختصر من اعداد (Dunn 1999) ومقياس التواصل الاجتماعي من اعداد (Rutter, Bailey & Lord, 2010) بالاضافة إلى البرنامج التدريبي لتحسين المعالجة الحسيةوالتواصل الاجتماعي اعداد "الباحثة" وتم استخدام االمنهج شبه التجريبي.أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية على مقياس المعالجة الحسية بالاضافة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات القياس القبليوالبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي على مقياس المعالجة الحسية. كما أشارت النتائج وجود فروقذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية على مقياس التواصل الاجتماعي واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على

Doi: 10.21608/jasep.2020.117897

مقياس التواصل الاجتماعي لصالح القياس البعدي. وفي ذلك دلالة على فعالية برنامج المعتمد علىPRT مع ركوب الخيل للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

الكلمات الدالة:
المعالجة الحسية، التواصل الاجتماعي، علاج الاستجابة المحورية، ركوب الخيل، اضطراب طيف التوحد.[1]

Abstract:

The current study aimed to reveal the effectiveness of a program based on horse riding using (PRT) Pivotal Response Treatment techniques in improving Sensory processing and Social communication in children with Autism Spectrum Disorder. The sample consisted of (16) children with Autism Spectrum Disorder divided into two groups. An experimental group of (8) children and a control group (8) and their ages ranged between (6-10) years from the children enrolled in the Wafa Autism Center of the Bahrain Society for Intellectual Disability and Autism in the Kingdom of Bahrain. The research tools consisted of the "Abbreviated Sensory Profile Scale" prepared by (Dunn 1999) and the "Social Communication Scale" prepared by (Rutter, Bailey & Lord, 2010) in addition to the training program to improve Sensory Processing and Social Communication prepared by the researcher and the semi-experimental approach was used. The results of the research indicated that there are statistically significant differences between the mean levels of the experimental group and the control group. Results were in favor of the experimental group with both Sensory Processing and Social Communication. Furthermore, both the scales were implemented on the experimental group before and after the application of the Pivotal Response treatment and statistically significant difference was present indicating an improvement of both Sensory Processing and Social communication after the application of Pivotal Response treatment. This indicates the effectiveness of the PRT program with horseback

[1]- بحث مدعوم مادياً من جامعة الخليج العربي/ مملكة البحرين.

riding to improve Sensory Processing and Social Communication in children with autism spectrum disorder

Keywords: sensory processing, social communication, pivotal response therapy, horse riding, autism spectrum disorder

مقدمة:

يعد اضطراب طيف التوحد من الاعاقات النمائية ةوالتي تؤثر سلباً على التواصل اللفظي وغير اللفظي وعلى التفاعل الاجتماعي والمبادرة الاجتماعية كما يواجه العديد من الأطفال ذوي اضطراب التوحد صعوبات في المعالجة الحسية، وتعد الاضطرابات الحسية من الخصائص الرئيسية للأطفال في الأنشطة اليومية، وتكون ردود أفعالهم تجاه المثيرات الحسية شديدة، فقد يعبر الطفل التوحدي عن حساسيته المفرطة تجاه مثير كالضوء بأن يضع اصبعه في عينيه، أو يعبر عن عدم قدرته على تحمل بعض الأصوات العالية بوضع يديه على اذنيه وقد يعبر عن حساسيته تجاه الروائح بشم الآخرين. والأطفال الذين يعانون من مشكلات في المعالجة الحسية هم أكثر عرضة للمشكلات السلوكية وضعف في التواصل الاجتماعي والتواصل البصري والتواصل اللغوي والقصور في توظيف اللغة.

وتنطوي المعالجة الحسية على التكيف الحسي الذي يتيح للأفراد الاستجابة للتكيف الحسي بطريقة هادفة، كما تعد الاستجابة الحسية التكيفية واحدة من المهارات الأساسية في عملية التعلم والتواصل الاجتماعي، فمن خلال المشاركة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي يتعلم الأطفال التواصل مع الأشخاص المحيطين بهم بوسائل غير لفظية كتعبيرات الوجه والإلتفاء البصري والتعبير عن المشاعر وتمييزها، وهكذا يطور الطفل المهارات الأساسية للتواصل مع الآخرين، وفي غياب تلك المهارات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يتأخر لديهم لغة التواصل وقد لا يظهر البعض منهم الكلام أو اللغة التعبيرية اطلاقاً. (Smith, 2016)

تؤثر مشكلات المعالجة الحسية لدى أغلب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على سلوكهم وادائهم الاجتماعي، وبالتالي تكون المحفزات البيئية مثل الضوضاء أو الروائح النفاذة والأصوات العالية تسبب لهم القلق والتوتر والعزلة الاجتماعية (Tomcheck, etal, 2015) فغالباً ما يظهر الأطفال ذو اضطراب طيف التوحد زيادة أو نقصاً في الاستجابة للمثيرات الحسية بكل اشكالها، البصري والسمعي واللمسي والشمي والتذوق والدهليزي، بالاضافة إلى قلة الاستجابة أو الاستثارة الذاتية أو فرط الاستجابة، وأحياناً يظهرون استجابات لبعض المثيرات الحسية بشكل مبالغ فيها، لذا فإنهم يعانون من صعوبات في معالجة وتفسير هذه المعلومات، فقد تترجم أدمغتهم بعض المثيرات الحسية كالضوء والروائح على أنها اقوى مما هي عليه في الواقع ويظهرون حساسية مفرطة لملامسة الأشخاص أو سمع صوت معين (الشامي 2004).

كما يمثل القصور في التواصل الاجتماعي من أبرز سمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والذي يمكن تعريفه على أنه قدرة الفرد على التجاوب مع المعطيات الاجتماعية والمبادرة والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين (Adamson et al., 2015) كما تظهر هذه الخصائص في الاستجابة الاجتماعية للآخرين على شكل صعوبة في الاستجابة للمدخلات اللفظية من قبل الآخرين، قصور في التواصل البصري أثناء عملية التفاعل الاجتماعي والقصور في مهارات الانتباه المشترك كما تظهر أعراض أخرى كالمصاداة والقصور في توظيف اللغة (Jones Schwartz, 2009).

والقصور في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي يوثر على تطوراللغة العملية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعليه فإن برامج التدخل المبكر والتي تركز على تحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال تعتبر من الأمور الهادفة والضرورية في تطور نمو الطفل التوحدي في المجالات المختلفة (Keege, Vernom& Koegel 2009) وتساهم في زيادة مهارات التواصل لديهم، كما تعتمد بعض الاستراتيجيات المستخدمة في تلك البرامج على زيادة التفاعل الاجتماعي في البيئة الطبيعية للطفل باستخدام معززات طبيعية مع التركيز على أهمية التعزيز الفوري المباشر. ويعتبر التدخل باستخدام PRT علاج الاستجابة المحورية القائم على نموذج يركز على التواصل في البيئة الطبيعية أحد المداخل العلاجية الحديثة التي تساهم في زيادة التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد،وتركز استراتيجية علاج الاستجابة المحورية على خصائص التوحد في عدة مجالات أساسية ومنها التواصل والمعالجة الحسية والهدف منها التدريب على الاستجابات السلوكية المقبولة، ويعتبر PRT استراتيجية تحفيزية تستخدم كذلك لتعليم المهارات اللغوية والتقليل من السلوكيات الفوضوية أو سلوكيات الاستثارة الذاتية بالاضافة إلى زيادة مهارات التواصل الاجتماعي وتحسين المعالجة الحسية (Coolican, Smith & Gryson, 2010).

يعتبر التنظيم الذاتي والمبادرة الاجتماعية من الأمور الهامة لتحسين مهارات الطفل التوحدي والتي يؤدي إلى التفاعل والتواصل الاجتماعي. وتتضمن فنيات PRT تنويع المهام المطلوبة من الطفل، والتعزيز الفوري والمستمر وتقديم معززات طبيعية مرتبطة باستجابة الطفل، كما وتتضمن مجالات أخرى مثل ادارة الذات والقدرة على الاستجابة لتوجيهات وارشادات متعددة، وتتمحور فنيات PRT حول الطفل نفسه لتحسين المهارات التي يفتقر اليها مثل المبادرة اللفظية المطلوبة لاكتساب اللغة والعمل على تحسين الدافعية، كل ذلك يساعد الطفل على التواصل اللفظي والقدرة على التعميم في مواقف مختلفة.

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات التي استخدمت PRT أن يمكن التنبؤ باكتساب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد سلوكيات اجتماعية مقبولة من خلال المبادرة اللفظية ولذلك توصي تلك الدراسات على تبني برامج مشابهة لاكساب الطفل المبادرة الاجتماعية

(Koeael et al., 2001) وفي دراسة (Voos, Pelphtey &Tittel et al., 2013) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام فنيات PRT على النشاط الاجتماعي لدماغ طفلين من أطفال التوحد أظهرت النتائج أن مهارات الادراك الاجتماعي زادت عندهم وفي ذلك دلالة على أهمية فنياتPRT في اكتساب المهارات الاجتماعية للاطفال ذوي اضطراب التوحد اذا تم تطبيق ذلك في البيئة الطبيعية للطفل.

كما اشارت احدى الدراسات النمائية الحديثة أن الأطفال بشكل عام والأطفال التوحديين بشكل خاص يظهرون اهتماماً طبيعياً بالحيوانات، واضاف إلى أن ركوب الخيل العلاجي له تأثير ايجابي على الأداء الاجتماعي للأطفال التوحديين (Melson, 2003). كما يعمل على تحسين وضعية وطريقة جلوس الطفل وتوازنه واكسابه مهارات متعددة مثل التحكم الذاتي، الانتباه، التركيز التكامل الحسي والتواصل اللفظي وغير اللفظي بالاضافة إلى ذلك فإن علاج الاستجابة المحورية PRT باستخدام ركوب الخيل يفيد الاطفال ذوي اضطراب طيف في التحفيز النفسي والاهتمام المشترك وتكوين علاقة ايجابية مع الحصان (Marrtin& Farnum, 2002, Prothmann &fine 2014).

هذا وقد قام وارد وآخرون (Ward et al, 2013) ، بدراسة على (21) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام تصميم المجموعة شبه التجريبية الواحدة خلال فترات زمنية متسلسلة ومتقطعة لاختبار العلاقة بين ركوب الخيل العلاجي والتواصل الاجتماعي والمعالجة الحسية لدى الاطفال التوحديين، تم تطبيق البرنامج على عينة الدراسة لمدة عشرة اسابيع متتالية، يتبعها ستة أسابيع انقطاع لمعرفة مدى قدرة الأطفال على الاحتفاظ بأثر البرنامج العلاجي لركوب الخيل وتم مقارنة نتائج القياس القبلي والبعدي والتتبعي باستخدام مقياس جليام ومقياس البروفايل الحسي ومقياس التواصل الاجتماعي، واشارت نتائج الدراسة أن جميع الأطفال أظهرو تحسناً في تواصلهم الاجتماعي والمعالجة الحسية، الأمر الذي انعكس ايجاباً على تعلمهم داخل الفصل الدراسي.

كما أشار MACIQUES (2103) إلى أن البرنامج العلاجي عن طريق ركوب الخيل يساعد في اعادة تأهيل الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد وفي تحسين مهاراتهم الحركية والنفسية والاجتماعية، كل ذلك من خلال الحركات الايقاعية للخيل التي تساعد على تطوير التوازن وتنسيق الحركات والعضلات والمفاصل والمهارات الحركية الدقيقة والحسية الحركية مما يخلق رابطة عاطفية وثيقة مع الخيل ويساهم في تحسين التفاعل والتواصل الاجتماعي لدى الاطفال ذوي الاضطراب طيف التوحد. وذلك كله يؤكد على التأثيرات الايجابية والعميقة للتدريب على ركوب الخيل عن طريق علاج الاستجابة المحورية.

مشكلة الدراسة:

تنتشر الاضطرابات الحسية لدى الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بنسبة كبيرة، ولديهم استجابات حسية غير عادية للمثيرات العادية والمؤلمة، وقد يبدو الطفل التوحدي

Doi: 10.21608/jasep.2020.117897

للبعض كأنه لا يسمع لأنه لا يستجيب عندما ينادي باسمه.. ويبالغ في ردود أفعاله تجاه أصوات معينة وكذلك بالنسبة لحاسة اللمس والشم فقد يتخذ الطفل اللمس والشم طريقة لاكتشاف البيئة، كما أن البعض منهم لديه حساسية شديدة للبرودة والحر أو للألم وفي المقابل بعضهم يقاوم اللمس والاتصال الجسدي (Tomchek & Dunn, 2007) لذا فإن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من صعوبات في الاستجابة للمثيرات الحسية ولديهم ضعف في القدرة على تنظيم المثيرات الحسية (السمعية، البصرية، الشمية، التذوق، الحركة ووضع الجسم) ولديهم استجابة غير عادية للمثيرات الحسية، فعلى الرغم أنهم يسمعون ويبصرون بشكل طبيعي، الا أنهم يبدون وكأنهم لا يسمعون ولا يبصرون جيداً، (الشامي، 2004).

وتؤثر الخصائص الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مهارات التواصل الاجتماعي، والذي يُعَد أحد المحكات الأساسية في تشخيص اضطراب طيف التوحد، وهذا القصور في عملية التواصل الاجتماعي يؤثر على سلوك الطفل الاجتماعي ومستوى نضجه الاجتماعي، وتتعدد اشكال القصور في أبعاد التواصل الاجتماعي، لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد اللذين لديهم ضعف في التواصل والتفاعل الاجتماعي، (Charman& Stone, 2006).

ويواجه هؤلاء الأطفال صعوبات في الأنشطة الاجتماعية مثل المشاركة في العمل الجماعي والاستجابة للمواقف الاجتماعية، والاستجابة للتعليمات ومتابعتها بشكل صحيح وسرعة ومعالجة المعلومات كل ذلك يؤثر سلباً على مشاركتهم الاجتماعية، وقد اهتم العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وضع استراتيجيات وتقنيات التدخل الفعالة للتغلب على صعوبات التواصل والمعالجة الحسية البصرية، والسمعية واللمسية والحركية والأحاسيس الداخلية. (Simpson& Myles, 2008) وخلال العقد الماضي زاد الاهتمام بتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي (ABA)، PRT وعلاج الاستجابة المحورية باستخدام ركوب الخيل من قبل المعالجين المهنيين لتحسين المعالجة الحسية والتواصل الاجتماعيحيث اظهرت إحدى الدراسات السابقة أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الطفولة المبكرة لديهم استعداد ورغبة واهتمام في العلاقة مع بعض الحيوانات وبعض الألعاب أكثر من الاهتمام والتعلق مع الاشخاص المحيطين بهم (Melson, 2003) كما وأكدت على أن استخدام ركوب الخيل تساعد على طريقة الجلوس الصحيحة باستقامة الظهر أو الجلوس باستقامة بالاضافة إلى تحسين التوازن وضبط النفس والانتباه والتركيز والتكامل الحسي والتواصل اللفظي وغير اللفظي كما وتساهم في تعزيز مهارات التواصل الاجتماعي لدى الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. (Prohmann et al.2011).

وقد زاد الاهتمام ببعض البرامج الحديثة لتنمية التواصل والتفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومن أبرزها البرامج التي تعتمد على تطبيق فنيات تحليل السلوك

التطبيقي ABA والاستجابة المحورية (PRT) عن طريق ركوب الخيل كبرنامج علاجي لتنمية التواصل والتفاعل الاجتماعي والمعالجة الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث اشار (Fernandez, 2013) إلى أن ركوب الخيل يساعد على تحسين المعالجة الحسية من خلال الحركات الطبيعية التي يؤديها الحصان (المشي والخبب والهذب والطلق أو العدو) كلها تؤدي ضمن سلسلة من الحركات المتزامنة في الهواء الطلق وفي البيئة الطبيعية، ومن خلال تلك الحركات يكون الطفل في تفاعل مستمر مع الطبيعة ومع المحيطين به، من المدربين والاخصائيين، حيث يظهر تغيرات واضحة على سلوك الطفل بعد فترات التدريب العلاجي، مما يساعده في التواصل والتفاعل الاجتماعي وخفض المشكلات الحسية. (Ernst, 2007).

وأشار (Falke, 2009)، إلى أن الاتصال بالحصان في البيئة الطبيعية وركوب الخيل يخلق رابطة عاطفية وثيقة وعميقة بين الشخص والحصان، وحركة الخيل المتمثلة في المشي والخبب والهذب والطلق، كلها تحفز الحواس لدى الطفل التوحدي وتحسن التوازن والتنسيق الحركي العصبي والادراكي لدى الطفل.

كما يساعد ركوب الخيل في تحسين مهاراتهم الحركية على المستويات العصبية والنفسية والاجتماعية، ويتم ذلك من خلال الحركات ثلاثية الأبعاد للحصان مما يساعد أيضاً على تطوير التوازن والتفاعل الاجتماعي حيث يقوم الطفل أثناء التدريب بتمارين مختلفة على ظهر الحصان الذي بدوره يحفز بعض العضلات التي تساعد في تطوير مهاراتهم الحركية والحسية. (Morey 2014) ومن التأثيرات الايجابية أيضاً لركوب الخيل ضمن تطبيق فنياتPRT،هو زيادة الاهتمام بالبيئة المحيطة بالطفل وزيادة التركيز والتكيف وانخفاض السلوكيات العدوانية وتطوير التواصل اللفظي وغير اللفظي وتحسين التفاعل الاجتماعي وزيادة المهارات الاجتماعية وتحسين المعالجة الحسية ومهارات التواصل الاجتماعي (Hernandez &Lujan, 2006).

كما يعد ركوب الخيل احدى الطرق العلاجية التي تركز على دور البيئة الطبيعية في اكساب الطفل مهارات اجتماعية ويساعدهم على التخلص من بعض الممارسات السلبية. (Prothmann &Fine, 2011) ومن التأثيرات الايجابية أيضاً والتي يمكن ابرازها من خلال العلاج بركوب الخيل هو التحسن في المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال الاجتماعي واللغة وحركة الجسم والقوة الفصلية والتنسيق الحركي النفسي والمرونة وكما اشار (Gross 2009) أن الطفل التوحدي اثناء ركوب الخيل يقوم بالتواصل بالايماءات من خلال اشارات الجسم مثل تعبير الوجه والاتصال بالعين وملامسة جسم الحصان بمعنىالتحسن في التواصل غير اللفظي الذي يقوم به الطفل للتعبير عن نفسه من خلال ايماءات الجسم. أما (Fernandez, (2008فقد أوضح أن عملية التدريب العلاجي من خلال

ركوب الخيل فهي تساعد على خفض القلق عند الأطفال ذو اضطراب طيف التوحد وتحسين ضبط النفس والتركيز والانتباه.

ومما سبق يتضح أن التدخل العلاجي باستخدام PRT "علاج الاستجابة المحورية باستخدم ركوب الخيل يساعد الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على التواصل الاجتماعي في البيئة الطبيعية وتحسين المعالجة الحسية لديهم، ومن هذا المنطلق ومن خلال ما اشارت اليه الدراسات السابقة يقوم هذا البحث باختبار فعالية برنامج علاجي قائم على PRT باستخدام ركوب الخيل في تحسين المعالجة الحسبة والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكما يفترض البحث أن يظهر تحسن في المعالجة الحسية والتواصل الاجتماعي لدى عينة البحث التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة.

فروض البحث:

الفرض الرئيسي الأول:

يؤدي البرنامج التدريبي إلى تحسين المعالجة الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ويتفرغ منه الفرضين الفرعيين التاليين:

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المعالجة الحسية لصالح المجموعة التجريبية تعزي لأثر البرنامج التدريبي.
٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس المعالجة الحسية للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي تعزي لأثر البرنامج التدريبي.

الفرض الرئيسي الثاني:

يؤدي البرنامج التدريبي إلى تحسين التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويتفرع منه الفرضين الفرعيين التاليين:

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التواصل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية تعزي لأثر البرنامج التدريبي.
٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس التواصل الاجتماعي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي تعزي لأثر البرنامج التدريبي.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف مدى فاعلية برنامج قائم على ركوب الخيل باستخدام علاج الاستجابة المحورية PRT، في تحسين المعالجة الحسية والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أهمية البحث:

١. يساعد البرنامج التدريبي في خفض المشكلات الحسيةوالتي تؤدي إلى زيادة تكيف الطفل التوحدي مع البيئة الطبيعية المحيطة به.
٢. كما يساعد البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطفل التوحدي والتي تؤديإلى تعلم الطفل طرق التواصل السليمة ويسهل عليه التواصل مع المجتمع والاندماج مع أفراده.
٣. يمكن للعاملين في مجال اضطراب طيف التوحد الاستفادة من نتائج البحث ومن البرنامج التدريبي في تحسين المعالجة الحسية والتواصل الاجتماعي للأطفال التوحديين.
٤. يمكن أن تسهم نتائج البحث ي اثراء المكتبة العربية.

مصطلحات البحث:

اضطراب طيف التوحد:

يعرف اضطراب طيف التوحد كما جاء في الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية بأنه اضطراب عصبي نمائي تظهر اعراضه خلال سنوات الطفولة المبكرة، ويتصف بقصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي وفي ظهور سلوكيات وحركات نمطية واهتمام بأنشطة واهتمامات محددة واضطراب في الخصائص الحسية. ويؤثر ذلك على مهارات الانتباه والادراك والتقليد واتباع الاوامر والاستقلالية والعناية بالذات واضطرابات الكلام. (American Psychiatric Association, 2013).

التعريف الاجرائي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

هم الأطفال الملتحقين بمركز الوفاء التابع للجمعية البحرينية للاعاقة الذهنية والتوحد والذين تم تشخيصهم من قبل الطب النفسي بمملكة البحرين والذين تتراوح اعمارهم بين ٦-١٠ سنوات للعام الدراسي 2016- 2017م.

المعالجة الحسية:

هي وسيلة نقل الخبرات والمثيرات الخارجية في البيئة إلى الجهاز العصبي عن طريق الحواس، ومن ثم تنظيمها واعطائها معنى متكامل لهذه المثيرات فتكون على أثرها الاستجابات المختلفة للفرد حسب نموه ونضجه الحسي (Gabriel & Hill, 2007).

التعريف الاجرائي للمعالجة الحسية:

هي تنظيم وتحسين معالجة المدخلات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمركز الوفاء من خلال الدرجة التي يحصل عليها الأطفال من عينة البحث في المقياس المستخدم.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117897

التواصل الاجتماعي:

هي قدرة الفرد على مشاركة الآخرين، ومشاركة خبراتهم وافكارهم وعقولهم ومعرفة حاجاتهم والعمل على اشباعها، وتتضمن عملية التفاعل الاجتماعي بين مختلف الأفراد وفي مواقف اجتماعية مختلفة (ابوجادو، 2006).

التعريف الاجرائي للتواصل الاجتماعي:

هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل التوحدي من عينة البحث على مقياس التواصل الاجتماعي المستخدم.

علاج الاستجابة المحورية:

يقصد به تلك "التدخلات العلاجية التي تهدف إلى تدريب الأطفال على التواصل في البيئة الطبيعية وهو أحد المداخل العلاجية الحديثة التي تساهم في زيادة التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتدريبهم على الاستجابات السلوكية المقبولة لبعض المحفزات والمثيرات الحسية". (Coolican, Simth & Gryson, 2010).

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (16) طفلاً من الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من الملتحقين بمركز الوفاء للتوحد التابع للجمعية البحرينية للاعاقة الذهنية والتوحد بمملكة البحرين في العام الدراسي 2016- 2017، مقسمين على مجموعتين، تكونت العينة التجريبية من ثمانية أطفال ٣ أناث و ٥ ذكور والعينة الضابطة تكونت من ثمانية أطفال ٢ إناث و ٦ ذكور تراوحت اعمارهم بين ٦- ١٠ سنوات بمتوسط ٨ سنوات، وخمس أطفال من العينة التجريبية ناطقين وثلاث منهم غير ناطقين وبالنسبة للعينة الضابطة ٤ ناطقين و ٤ غير ناطقين.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي نظراً لملائمته لخصائص العينة وطبيعتها، وذلك للكشف عن اثر برنامج قائم على الأنشطة الحسية وأنشطة التواصل الاجتماعي باستخدام فنيات PRT عن طريق ركوب الخيل في تحسين المعالجة الحسية والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من عينة البحث.

محكات اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث وفقاً للمحكات التالية بعد موافقة أولياء أمورهم على المشاركة في البرنامج التدريبي مع أبناءهم.

١. أن يكون الطفل من ذوي اضطراب التوحد وفقاً لمحكات التشخيص المعتمدة في المركز.
٢. ألا يكون الطفل مصاباً باعاقة سمعية أو بصرية أو حركية مصاحبة حسب التقرير الطبي وتقرير المركز بعد تطبيق الاختبارات التشخيصية المعتمدة في المركز.

٣. أن يكون قد امضى على التحاقه بالمركز أكثر من سنة دراسية.

أدوات البحث:

مقياس البروفايل الحسي: Sensory Profile اعداد (Dunn1999) بهدف المقياس إلى قياس استجابة الأطفال للمواقف والأحداث تبعاً للنظم الحسية لديهم ومدى تأثير ذلك على الأداء الوظيفي للمعالجة الحسية عند الاطفال في الحياة اليومية، ويجيب على هذا المقياس أولياء الأمور أو القائمين على رعاية الطفل مثل المعلمين، ويطبق على الأشخاص من عمر خمس سنوات وحتى الثانية عشرة ويتكون من ثمانية أبعاد هي:

- المعالجة الحسية السمعية، البصرية، اللمسية، التذوقية، الشمية، الدهليزية، التحمل والتناغم ووضع الجسم وحركته.

وفيما يلي تعريف كل بعد من أبعاد الخصائص الحسية التي يقيسها مقياس البروفايل الحسي (Dunn,1999 &Dunn, 2001):

أ- المعالجة السمعية Auditory Processing

هي تدخل الموجات الصوتية على هيئة سلسلة من الذبذبات وتستقبلها خلايا مستقبلة حسية داخل الأذن، تنتقل هذه الذبذبات بواسطة العصب السمعي حيث تترجم في المخ إلى أصوات تسمع ويدرك معناها.

ب- المعالجة البصرية Visual Processing

هي قدرة الدماغ والعين على كشف الموجه الكهرومغناطيسية للضوء لتفسير صورة الأفق المنظور، فالعين ترى الموجودات وتميز الألوان والأشكال وتكشف النور عن الظلام، لذا عندما يمر الضوء من عدسة العين يؤدي ذلك إلى انعكاس الصور المنظورة على شبكية العين التي تقوم بدورها بنقل الصورة للدماغ القادر على إدراكها.

ج- المعالجة اللمسية Touch Processing

هي قدرة الأطراف على تمييز سمات الأشياء والتعرف على خصائصها فعند ملامسة الأطراف لشيء ما يقوم الجلد بوظيفة الموصل للنهايات العصبية التي تقوم بالاستجابة ونقل سمات المحسوسات إلى الدماغ ليقوم بتفسيرها وادراكها، فيميز الخشن عن الناعم كما يميز الأسطح الساخنة عن الباردة.

د- المعالجة التذوقية Oral Processing

هي عبارة عن براعم تتجمع على اللسان وتتركب من خلال طلائية مستقبلة وتتصل خلال برعم التذوق بنهايات عصبية حسية لنقل السيالات العصبية إلى الدماغ ليعطي اشارات بنوعية المادة سواء حلو أو حامض أو مر أو مالح.

- المعالجة الشمية Olfactory Processing

يحدث بواسطة نهايات عصبية تسمى خلال شم مستقبلة تذوب المواد في المخاط الأنفي لتصل إلى الخلايا المستقبلة، ومنها إلى الأعصاب حتى تصل إلى المخ الذي يقوم بترجمتها إلى روائح تتميز بها المواد عن بعضها.

- **المعالجة الدهليزية Vestibular Processing**

تسهم في تحديد وضع الجسم واتجاهات أجزائه بالنسبة لجاذبية الأرض وتعتمد على ضبط توازن جسم الانسان في الفراغ.

- **المعالجة الحسية المتعلقة بالتحمل/ التناغم Sensory Processing Related to Endurance/ tone**

هي أعضاء إحساس تستجيب بشكل مستمر للشد والحركة في العضلات والمفاصل وتتميز أن نظام احساسها يتم بشكل مستمر بوجود المؤثر.

- **التنظيم السلوكي المتعلق بوضعية الجسد وحركته Modulation Related to Body Position and Movement**

وذلك يتضمن القدرة على التصور الذهني والتخطيط والتنفيذ لتصرفات حركية ارادية موجهة الهدف.

2- مقياس التواصل الاجتماعي Social Communication Ques Honnaire Rutter, Bailey &Lord, 2010

يهدف المقياس إلى تقدير التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك من خلال ثلاث أبعاد للتواصل الاجتماعي وهي (التواصل، التفاعل الاجتماعي، السلوكيات النمطية)، ويجيب عليه الوالدين أو من يقوم برعاية الطفل أو المعلمين بهدف التعرف على الأعراض المصاحبة لأعراض التوحد ويمكن تطبيقه على الأطفال من أربع سنوات فما فوق ويتكون المقياس من 40 تبدأ موزعين على ثلاثة أبعاد:

١- **التواصل:** ويتكون من (15) عبارة ويقصد به العمليات التي يتم بها مشاركة الأنشطة مع الآخرين في البيئة الخارجية والتي تتم عن طريق أفعال تواصلية رمزية، شفهية مثل: الكلام أو غير شفهية مثل الايماء أو حركات الوجه أو الجسم ومنها مهارات الكلام والقراءة والكتابة والاستماع.

٢- **التفاعل الاجتماعي المتبادل:** ويتكون من (15) عبارة ويقصد بها التأثير المتبادل والاستجابة المتبادلة للأشخاص في مواقف وعلاقات اجتماعية، وهي العملية المتبادلة بين الطفل وأفراد عائلته أو جماعته أو المحيط به في موقف أو وسط اجتماعي ويكون التفاعل من خلال اللغة أو العمل المشترك أو التعاون في نشاط معين.

٣- **السلوكيات النمطية:** ويتكون من 10عبارات ويقصد به سلوك متكرر غير هادف يظهر بصورة متكررة وتكون منتظمة في تكرارها معظم الأحيان، تظهر في أشكال عديدة

يرتبط بعضها بالحواس وبعضها بحركة الأطراف ومنها ما يرتبط بحركة الجسم ومنها ما يرتبط بالتفكير أو بطقوس محددة واهتمامات مستحوذة على تفكير الشخص.

الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لادوات البحث من خلال تطبيقها على عينة مكونة 20 تلميذاً من ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التوحد بمملكة البحرين تراوحت اعمارهم بين (6- 9) سنوات.

أولاً: مقياس البروفايل الحسي "المعالجة الحسية"

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

- الصدق المرتبط بالمحك (الصدق البتاعدي) من خلال حساب العلاقة الارتباطية بين مقياس المعالجة الحسية ومقياس التواصل الاجتماعي وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين 0.05 وهذه قيمة ذاته عند مستوى دلالة أقل من 0.05.
- صدق الانسان الداخلي من خلال حساب العلاقة الارتباطية بين أبعاد المقياس مع بعضها وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.48- 0.78وهذه قيم ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05وبين الابعاد والدرجة الكلية بلغت بين 0.76- 0.90 بهذه قيم ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي بحساب معادلة كرونباخ الفا حيث بلغت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين 0.42–8.87، كما هو موضح في الجدول 1 ويتمتع المقياس بثبات جيد.

جدول 1

يوضح معاملات ثبات مقياس البروفايل الحسي بحسب معادلة كروبناخ الفا

الأبعاد	كرونباخ الفا
المعالجة السمعية	0.86
المعالجة البصرية	0.68
المعالجة اللمسية	0.76
المعالجة التذوقية	0.87
المعالجة الشمية	0.42
المعالجة الدهليزية	0.74
التحمل والتناغم	0.71
الحركة ووضع الجسم	0.70
الدرجة الكلية	0.95

مقياس التواصل الاجتماعي:

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

- **صدق المحك:** "الصدق التباعدي" من خلال حساب العلاقة الارتباطية بين مقياس البروفايل الحسي ومقياس التواصل الاجتماعي ويلفت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين 0.53 وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى أقل من 0.05.
- **صدق الانسان الداخلي:** وتم التحقق من خلال حساب العلاقة الارتباطية بين أبعاد المقياس مع بعضها وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.38- 0.84وبين الابعاد والدرجة الكلية تراوحت بين 0.57–0.94.
- **ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات المقياس من خلال الاختبار الكلي وثبات الأبعاد من خلال الاتساق الداخلي بحساب معادلة كرونباخ الفا، حيث كانت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة 0.90كما تم التحقق من ثبات ابعاد الاختبار حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ الفا بين 0.55- 0.89 الأمر الذي يشير إلى تمتع الاختبار بثبات جيد لاغراض البحث، كما هو موضح في الجدول 2

جدول 2

معاملات ثبات مقياس التواصل الاجتماعي بمعادلة كرونباخ الفا

الأبعاد	كرونباخ الفا
التواصل	0.88
التفاعل الاجتماعي	0.89
الحركات النمطية	0.55
الدرجة	0.90

البرنامج التدريبي العلاجي:

تم اعداد برنامج قائم على فنيات علاج الاستجابة المحورية PRT باستخدام ركوب الخيل لتحسين المعالجة الحسية والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي العلاجي القائم على علاج ركوب الخيل باستخدام PRT لتحسين المعالجة الحسية والتواصل الاجتماعي لدى عينة البحث لمدة ثمانية اسابيع متتالية.

الأهداف الفرعية للبرنامج:

١- اكساب الأطفال المشاركين في البرنامج مهارات الانتباه المشترك والمبادرة الذاتية.
٢- تحسين قدرة الأطفال على التواصل والتفاعل الاجتماعي.
٣- خفض المشكلات الحسية والتي تؤدي إلى التحسن في المعالجة الحسية.

محتوى البرنامج:

١- يحتوي البرنامج على الأنشطة والاجراءات التمهيدية التي تطبق من خلال ساعات التدريب على ركوب الخيل.

٢- استخدام علاج الاستجابة المحورية PRT أثناء ركوب الخيل.

٣- التعزيز الفوري والمباشر للأطفال عند تطبيق الأنشطة التدريبية.

خطوات اعداد البرنامج:

١- تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والأبحاث التي تناولت استخدام PRTمع ركوب الخيل في مجال المعالجة الحسية والتواصل الاجتماعي مثل دراسة: كوليفان وآخرون (2010) وكرجل وآخرون (2009) مارتن وفارنم (2002) ميلسون (2003) بروثمان وفاين (2011) فوس وبرفيري (2013) واردو والسن (2013) ارنس رفونت (2007) فوك (2009) جروس (2009) موري (2014)، كلها ساهمت في تحديد أنشطة البرنامج التدريبي.

٢- تم اختيار اسطبل للخيول عبارة عن مدرسة تدريب للفروسية تتوافر بها مكونات اساسية مثل الاشجار العالية وحديقة بها طيور وعصافير بألوان وأحجام مختلفة ومجموعة من الخيول مختلفة الأحجام.

٣- تم اختيار مجموعة من الخيول العربية الأصيلة من حيث الحجم تكون مناسبة للأطفال أكثر من الخيول المهجنة، وتم مراعاة أن تكون ألوان الخيول مختلفة ليختار الطفل الحصان الذي يريده.

٤- تم تحديد فترة التدريب ساعة لكل طفل في اليوم بواقع أربع ساعات في الأسبوع وفترة التدريب أربع أيام في كل أسبوع وعدد الأسابيع ثمانية أسابيع.

٥- تم التنسيق مع صاحب مدرسة الفروسية لتدريب الأشخاص "المدربين" "المظمرين" على فنيات البرنامج وكذلك تم تدريب الأمهات لمشاركتهم أطفالهن أثناء التدريب.

تطبيق البرنامج:

١- تم تهيئة الأطفال بزيارة الأسطبل مع أولياء أمورهم أسبوع قبل البدء بالبرنامج، وممارسة أنشطة متنوعة معهم مثل التلوين وركوب لعبة خشبية وأخرى الكترونية لمجسم حصان، واللعب في حديقة الاسطبل مع توفير أدوات السلامة لهم من خوذة وأحذية وملابس خاصة لركوب الخيل.

٢- تدريب الأطفال على لمس الحصان الذي اختاره وتقديم الأكل الخاص بالحصان "العلف الخاص"، الجزر، مكعبات السكر.

٣- توضيح وشرح وافي للمدربين ولأولياء الأمور "7 أمهات وأب واحد" على كيفية تطبيق علاج الاستجابة المحورية "PRT" في بيئة طبيعية كطريقة مرتكزة على الطفل، والمدرب دوره فقط توجيه الطفل أثناء ركوب الخيل.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117897

٤- تم مناقشة أولياء الأمور والمدربين على الاهتمام بالبيئة الطبيعية المحيطة بالطفل أثناء الركوب والمرتبطة بـ PRT، والتي تركز لتحسين مهارات التواصل الاجتماعي، والمعالجة الحسية.
٥- تقديم التحفيز الفوري والطبيعي للطفل من خلال مهمات متفاوتة في مستوى الصعوبة مطلوبة من الطفل، حيث يبدأ بمهمة سهلة وينتهي بركوب الخيل وتعزيزه بشكل فوري.
٦- تشجيع المدربين على المشاركة مع الباحثين قبل ركوب الطفل على الخيل في التركيز على ما يحب الطفل واللعب معه واعطائه الأكل الذي يفضله من أجل تعزيز دافعية الطفل حتى يصل إلى التفاعل الاجتماعي والتواصل مع أقرانه ومع المدربين ويصل إلى التحسن في المعالجة الحسية لديه، لأن جميع الأطفال من عينة الدراسة لديهم مشاكل حسية تقلل من انتباهم وتركيزهم على التعلم أو المشاركة في سياق اجتماعي تفاعلي.

بناءً على ذلك فإن ركوب الخيل العلاجي يعد نشاط حسي مكثف يناسب احتياجات الأطفال الحسية من ناحية تعزيز انتباههم ليكونوا أكثر وعياً بمحيطهم وتفاعلاً مع الآخرين.

بالإضافة إلى أن اسطبل الخيل يعد بيئة طبيعية وغنية ومليئة بمختلف المحفزات والمثيرات مثل الألوان البيئية، أنواع مختلفة من الحيوانات، روائح مختلفة من الزهور والأشجار وحتى الحيوانات "الخيول، الأغنام، الطيور، المخصبات، الأسمدة، "القش" ولذلك تم اختيار مدرسة المها لتوافر تلك البيئة الطبيعية والتي تتناسب مع مبدأPRTلتعزيز التواصل الاجتماعي وتحسين المعالجة الحسية عند الأطفال من عينة البحث.

وصف البرنامج:

الجلسات التدريبية أو ساعات التدريب على ركوب الخيل باستخدام PRT علاج الاستجابة المحورية تكون البرنامج من 32 جلسة مدة كل جلسة ساعة تدريبية.

- الهدف الرئيسي لبرنامج التدخل هو تحسين المعالجة الحسية ومهارات التواصل الاجتماعي مثل اللعب التعاوني، اللغة التعبيرية والاستقبالية، واتباع الأوامر، والمبادرة، والتواصل البصري، الانتباه المشترك، الاستجابة للاشارات، مهارة الضبط الذاتي والمبادرة الذاتية والدافعية، تبادل التحية: رد التحية، والبدء بالتحية، في ظروف بيئية عامة حتى يتمكن الأطفال تعميم ما يتعلمونه أثناء فترة التدريب في أماكن وظروف مختلفة.

وقد تم استخدام الاستراتيجيات والفنيات التعليمية والتدريبية المختلفة مثل:

- جذب انتباه الأطفال قبل البدء بأي نشاط.
- اعطاء تعليمات واضحة لفظياً وجسدياً بشكل مستمر ومتقطع.
- التركيز على اهتمامات الطفل في الأنشطة واللعب الحر الجماعي.

- الاعداد لكل جلسة أو ساعة تدريبية تستغرق 5-10 دقائق ويتم فيها تعريف الأطفال المشاركين بالأدوات الموجودة في الأسطبل والمسح على الحصان وثم اعطاؤه شيء من مكعبات السكر، والجزر والعلف.
- يتم تشجيع الأطفال على لمس الصينية أو الصحن الضحل، الذي يوضع به أكل الخيل وبالتدريج يقوم الطفل باعطاء الخيل الأكل.
- واحياناً يبدأ التدريب باللعب على مجسم الحصان المتوفر في الاسطبل وركوب الحصان الآلي، واللعب والتعرف على أدوات العناية بالخيل مثل المشط والحاجات الأخرى.وقد يساعد التدريب على الحصان الآلي سهولة ركوب الطفل على الخيل، كما ويساعد العناية ولمس الخيل على بناء علاقة الطفل مع الخيل.
- من الاستراتيجيات الأساسية في البرنامج العلاجي التدريبي عن طريق الاستجابة المحورية (PRT) مشاركة أولياء الأمور وتدريبهم على كيفية التعامل مع الطفل أثناء عملية ركوب الخيل، وتزويدهم بالتعليمات قبل كل جلسة أو ساعة التدريب.
- تم تقسيم الجلسات التدريبية إلى اربعة مراحل على النحو التالي:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة تمهيدية يتم اطلاع المشاركين من الأطفال وأولياء الأمور والمدربين المساندين على الأدوات والمواد التي يتم الاستفادة منها قبل التدريب وتستمر لمدة 15 دقيقة، والهدف منها الحد من قلق الأطفال من ركوب الخيل والتعرف على البيئة المحيطة بهم ثم تشجيعهم على لمس "القشبار" وهو النثرة الخشبية التي توضع للخيل والضغط على الكرات المزخرفة، واللعب بمجسمات الخيول، وركوب الحصان الميكانيكي الآلي، وتم استخدام الحصان الآلي كنموذج تمهيدي لتقديم التدريب الفعلي، وقد ساعد ذلك على تحديد الطريقة المناسبة لكل طفل عند ركوب الخيل في الجلسات التالية.

المرحلة الثانية: يطلب من المشاركين ارتداء الخوذات وملابس الحماية ثم يتم بالتدريج مساعدة الأطفال على عملية ركوب الخيل، ثم تشجيعهم من خلال المدربين على النظر حول الأسطبل مع اشارات لفظية مقننة عند ركوب الخيل مثلاً " اليد على الحلق" القدم في الركابة ثم واحد، اثنان، وثلاثة وإلى الأعلى والرجل اليمنى فوق ثم الجلوس فوق السرج والعملية مستمرة فوق الخيل لمدة عشر دقائق دون وقف الحركة إلا عند الضرورة وتشجيعهم على التركيز من حولهم وعلى حركة الخيل للاسترخاء وتوجيه الأطفال إلى النظر للطبيعة والأشجار الموجودة في الأسطبل لاستيعاب المناظر والروائح والحركة المصاحبة لركوب الخيل.

المرحلة الثالثة: ومدتها 20 دقيقة وهي مرحلة ركوب الخيل الفعلي وتم تصميمها لتحفيز الخصائص الحسية أو المعالجة الحسية والمجالات الحركية الجسمية وبالتركيز على تزويد المشاركين بالتوجيهات المباشرة لاستخدام الأدوات المساندة لركوب الخيل وكيفية وضع القدم واليد، والجلوس على السرج ومن ثم ملاحظة الطفل أثناء الحركات التي يؤديها

الخيل "المشي الخبب والهذب والطلق الخفيف وذلك بهدف تنسيق التوازن، وأثناء تلك الفترة يتم التواصل مع الأطفال من قبل المدربين على استخدام اللغة التعبيرية بالاشارة والحركات التي يفهمها الأطفال، والحفاظ على وضعية الأطفال فوق الحصان مما يساعد ذلك على حسن التفكير بالمكان والبيئة الطبيعية.

وفي هذه المرحلة أيضاً تم التأكيد على المدربين اتباع قواعد واسس PRT والتي تضمنت التركيز على الأشياء المفضلة لدى الأطفال والتنويع في صعوبة المهمات من السهل ثم الانتقال تدريجياً لمهمات تندرج في الصعوبة والتعزيز الفوري والمستمر وتقديم التعزيز الطبيعي المرتبط باستجابة الطفل، مع ملاحظة تركيز المدربين على اتاحة فرص متنوعة للأطفال للتواصل على سبيل المثال يتم طرح الأسئلة عليهم "ما هذا"، ما لون ذلك الحصان، انظر إلى السماء، انظر إلى العصفورة، صفق بيديك وفي تلك الأسئلة كما أكد عليها تعليمات PRT انها تزيد من قدرة الطفل على التواصل اللفظي وبالنسبة للأطفال غير الناطقين يتم التواصل معهم باتباع التعليمات والتوجيهات باستخدام تعابير الوجه والتواصل البصري والايماءات وتشجيعهم على التواصل والتفاعل مع الطبيعة وتسمية الألوان وأعداد الاشجار والطيور والزهور، والتعرف على الاصوات التي يسمعونها والتميز بينهم، وتقليد بعضهم البعض، وتقليد المدربين من خلال النمذجة الحية.

المرحلة الرابعة: ومدتها 10 دقائق ويتم في هذه المرحلة تهيئة الأطفال للنزول من على ظهر الحصان واتباع التعليمات، وبعد الترجل أو النزول يقوم الطفل يخلع الخوذة واطعام الحصان وتنظيفه بالفرشاة الخاصة وذلك باتباع تعليمات المدربين والذي يطلب منهم في نهاية الجلسة، ماذا تطعم الحصان، مثلاً "اطعم الحصان البني أو اطعم حصانك، ضع الفرشاة في الدلو "السطل" وبعد الانتهاء من تمشيط الحصان وتدليكه، يطلب منهم توجيه التحية والشكر للمدربين والأطفال الآخرين وفي نهاية الدرس أو التدريب يطلب من الأطفال اللعب الحر مع بعضهم في الحديقة حسب رغبة كل طفل. وذلك لزيادة تفاعلهم الاجتماعي وتواصلهم بالاضافة إلى اللعب الحر في الحشيش الأخضر وعلى الأرض يساعدهم على التخلص من المشكلات الحسية.

صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج على مجموعة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخليج العربي وعدد ثمانية أساتذة، (2) بدرجة استاذ و(6) بدرجة استاذ مشارك في التربية الخاصة بالاضافة إلى المشرفة الفنية بمركز الوفاء للتوحد التابع للجمعية البحرينية للاعاقة الذهنية والتوحد وتم تحكيم البرنامج من حيث:

- مدى ملائمة البرنامج لفئة التوحد.
- مدى ملائمة عدد الجلسات ونوعية الجلسات التدريبية للهدف الأساسي للبرنامج التدريبي.

- مدى ملائمة أنشطة البرنامج ومراحله الخمسة مع أهداف البحث.
- وقد اتفق المحكمون بنسبة 90% على ملائمة البرنامج للهدف المصمم لأجله.

والجدول رقم 3 يوضح المراحل الخمسة للبرنامج.

جدول يوضح تنفيذ البرنامج التدريبي عن طريق علاج الاستجابة المحورية، PRT، ضمن أنشطة ركوب الخيل العلاجي.

تستغرق كل جلسة تدريبية ساعة واحدة وفق الخطوات الخمس التالية:

المراحل "الخطوات"	الوصف
المرحلة التمهيدية مدتها عشر دقائق ملاحظة ←	يطلب من الأطفال القيام بالخطوات التالية: - لمس نثرة الخشب الموجود في الدلو الخاص "وعاء القشبار". - الضغط على الكرة المطاطية لتفريغ التوتر لتهيئة الطفل. - تمشيط شعر جسن الحصان بأدوات تمشيط الخيول. - ركوب الحصات الميكانيكي كنموذج وتمهيد الطفل لبدء الجلسة التدريبية الفعلية لتحديد أفضل طريقة لكل طفل لركوب الخيل.
المرحلة التوجيهية عشر دقائق	يطلب من الأطفال القيام الخطوات التالية: - لمس نثرة الخشب المتواجد في غرفة الحصان "رواق الحصان". - امساك حبل المقود. - وضع أكل الحصان في الدلو الخاص بطعام الخيول.
مرحلة ركوب والنزول من على ظهر الحصان عشر دقائق ملاحظة ←	- يتم التأكد من لبس الأطفال الخودة وأحذية خاصة لركوب الخيل. - يقوم الطفل بمساعدة المدربين ركوب الخيل مع توجيه اشارات لفظية مجددة من المدرب مثلاً "يقول للطفل" ضع يدك على السرج والقدم في الركاب 3 2 1ضع الرجل اليمنى فوق السرج. تكون حركة الحصات في تلك العشر دقائق بدون توقف وبلا تفاعل من المدربين مع الأطفال الا عند الضرورة لضمان تركيز الأطفال أثناء الركوب على المناظر والمشاهد والروائح الموجودة في الاسطبل لتكوين صورة ذهنية عن تلك المشاهد والاسترخاء مع حركة الحصان.
مرحلة التركيز على فنيات علاج الاستجابة المحورية PRT عشرون دقيقة	في هذه المرحلة يتم التركيز على تهيئة الأطفال لركوب الخيول لضمان سلامة توازنهم على ظهر الحصان ثم يتم تقديم المساندة اللفظية والجسدية لمساعدة الطفل على الاسترخاء والاستمتاع أثناء وجوده على ظهر الحصان والمساندة اللفظية والجسدية متمثلة في الآتي: - قف، إمسك اللجام، انعطف "لف" قف واعكس اتجاه الحصان بشد اللجام لتغيير الاتجاه، كبح اللجام. - اعطاء توجيهات ومساندة للتواصل والتفاعل مع الطبيعة في الاسطبل أثناء ركوب الخيل بالتدريج. - اعطاء توجيهات للطفل للتواصل والتفاعل مع صوت الحيوانات والطيور

Doi: 10.21608/jasep.2020.117897

ملاحظة ⟵	والهواء والخيول الأخرى كذلك التفاعل مع طبيعة الألوان وأرقام الأشجار. - تشجيع الأطفال على اتباع ارشادات القائد أو المدرب بقصد النمذجة. قبل البدء بهذه المرحلة يتم تعرف الأطفال على أدوات الخيل قبل السرج، الركاب، اللجام... الخ وذلك بهدف ضمان التأكد من متابعة الأطفال للمدرب حين يطلب منهم مثلاً امسك اللجام، ضع رجلك على السرج... وهكذا، بعد الانتهاء من كل مرحلة يتم تذكير الأطفال بأسماء وأدوات الخيل وأدوات الركوب.
المرحلة الختامية عشر دقائق	- يتم في هذه المرحلة تشجيع الأطفال على توجيه الشكر للمدربين والتحية للأطفال الآخرين. - مساندتهم في النزول من على ظهر الحصان. - تشجيعهم على الامساك بحبل المقود واعادة الحصان إلى غرفته "رواقه". - تشجيعهم على اللعب الحر في حديقة الاسطبل حسب رغبة كل طفل.

التحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي لمقياس التواصل الاجتماعي.

إجراءات تكافؤ العينة: من أجل التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث فيما بينهما استخدمت الباحثة الاختبار القبلي لجميع الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية وبتطبيق الأسلوب الإحصائي اللامعلمي (مان ويتني) لنتائج الاختبارات القبلية حيث يتضح لنا أن قيمة (مان ويتني) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية في جميع الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية، لعينة حجمها (16) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير إلى أن الفروق ما بين المجموعتين غير معنوي في هذه الاختبارات وهذا يؤكد تكافؤ كلتا المجموعتين قبل إجراء التجربة الميدانية. وكما موضح بالجدول 4.

جدول 4

التكافؤ بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبارات القبلية

الابعاد	المجموعة الضابطة (ن-8)		المجموعة التجريبية (ن-8)		U	Z	الدلالة
	الوسيط	الانحراف الربيعي	الوسيط	الانحراف الربيعي			
التواصل	1.50	2.25	3.5	1.0	27.0	-0.26	0.72
التفاعل الاجتماعي	4.0	1.5	4.0	1.5	29.5	-0.53	0.72
السلوكيات النمطية	1.5	1.5	2.5	1.25	28.0	-0.43	0.65
الدرجة الكلية	8.50	3.5	10.0	2.5	28.5	-0.37	0.79

التحقق التكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي لمقياس البروفايل الحسي.

إجراءات تكافؤ العينة: من أجل التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث فيما بينهما استخدمت الباحثة الاختبار القبلي لجميع الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية وبتطبيق الأسلوب الاحصائي اللامعلمي (مان ويتني) لنتائج الاختبارات القبلية حيث يتضح لنا أن قيمة (مان ويتني) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية في جميع الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لعينة حجمها (16) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير إلى أن ما بين المجموعتين غير معنوي في هذه الاختبارات وهذا يؤكد تكافؤ كلتا المجموعتين قبل إجراء التجربة الميدانية. وكما موضح بالجدول 5.

جدول 5
التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارات القبلية

المتغير	المجموعة الضابطة (ن-8)		المجموعة التجريبية (ن-8)		U	Z	الدلالة
	الوسيط	الانحراف الربيعي	الوسيط	الانحراف الربيعي			
المعالجة السمعية	44.0	9.0	49.0	8.20	18.5	-1.45	0.16
المعالجة البصرية	61.5	5.25	63.5	2.5	22.5	-1.00	0.33
المعالجة اللمسية	39.5	5.0	40.0	5.0	25.0	-0.74	0.51
المعالجة التذوقية	33.5	8.75	28.5	6.70	31.0	-0.10	0.92
المعالجة الشمية	34.0	1.0	34.0	3.37	27.5	-0.50	0.65
المعالجة الدهليزية	42.0	3.50	44.0	2.87	22.0	-1.05	0.33
التحمل والتناغم	43.0	1.5	46.0	3.25	21.5	-1.11	0.28
الحركة ووضع الجسم	33.0	3.1	35.0	4.25	20.0	-1.26	0.23
الدرجة الكلية	330.0	19.5	344.0	26.0	21.0	-1.15	0.28

نتائج البحث:

الفرض الرئيس الأول:

يؤدي البرنامج التدريبي إلى تحسين المعالجة الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ويتفرع منه الفرضين الفرعيين التاليين:

Doi: 10.21608/jasep.2020.117897

أولاً: توجد فروق ذات دلالة احصائية في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس البروفايل الحسي لصالح المجموعة التجريبية تعزي الأثر ثم التحقق من الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي من خلال استخدام اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة.

جدول 6

قيم الوسيط والانحراف الربيعي للاختبار البعدي وقيمة مان ويتني المحسوبة ودلالاتها الإحصائية لنتائج الاختبارات (للمجموعة التجريبية والضابطة)

الأبعاد	المجموعة الضابطة (ن= 8)		المجموعة التجريبية (ن= 8)		U	Z	الدلالة
	الوسيط	الانحراف الربيعي	الوسيط	الانحراف الربيعي			
المعالجة السمعية	44.0	2.5	51.0	2.0	2.0	-3.169	0.001
المعالجة البصرية	63.50	4.5	70.0	4.5	12.0	-2.10	0.038
المعالجة اللمسية	40.0	6.0	45.5	2.5	10.50	-2.27	0.021
المعالجة التذوقية	34.0	7.5	39.5	4.5	7.00	-2.68	0.007
المعالجة الشمية	35.0	1.0	35.0	1.5	30.0	-0.19	0.878
المعالجة الدهليزية	43.0	1.5	50.0	3.5	8.50	-2.477	0.01
التحمل والتناغم	44.0	1.5	51.0	2.5	10.5	-2.27	0.02
الحركة ووضع الجسم	35.0	2.0	43.0	3.5	5.0	-2.86	0.003
الدرجة الكلية	330.0	7.0	381.0	7.5	3.5	-2.99	0.001

من خلال الإطلاع على الجدول 6 والذي يظهر فيه قيمه الوسيط والانحراف الربعي لبعد (المعالجة السمعية) للاختبار البعدي وللمجموعة الضابطة بلغت قيمة الوسيط (44.0)، إما المجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة الوسيط (51.0)، ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها قيمة فيما يخص الاختبارين للمجموعتين، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبارين. ولبيان حقيقة هذه الفروق تم استخدام اختيار اللامعلمي (اختبار مان ويتني) للعينات المتناظرة، ومنه جاءت قيمته المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (2.0)، وعند مستوى دلالة (0.001)، إذن هنالك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

أما يُعد (المعالجة البصرية) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي للاختبار البعدي وللمجموعة الضابطة بلغت قيمة الوسيط (63.5)، إما المجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة الوسيط (70.0)، ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختبارين للمجموعتين، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبارين، ولبيان حقيقة هذه الفروق تم استخدام اختبار اللامعلمي (اختبار مان ويتني) للعينات المتناظرة، ومنه جاءت

قيمته المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (12.0)، لعينة حجمها (16) وعند مستوى دلالة (0.03)، اذن هنالك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

وبالنسية لبُعد (المعالجة الذوقية) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي للاختبار البعدي للمجموعة الضابطة بلغت قيمة الوسيط (34.0)، أما المجموعة التدريبية فقد بلغت الوسيط (39.0)، ومن خلال ملاحظة المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختبارين للمجموعتين، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبارين. ولبيان حقيقة هذه الفروق تم استخدام اختبار اللامعلمي (اختبار مان ويتني) للعينات المتناظرة، ومنه جاءت قيمته المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (7.5)، لعينة حجمها (16) وعند مستوى دلالة (0.007)، اذن هنالك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك بعد (المعالجة الشمية) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي للاختبار البعدي وللمجموعة الضابطة بلغت قيمة الوسيط (35.0)، أماالمجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة الوسيط (35.5)، ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختبارين للمجموعتين، وهذا يدل على عدم وجود فروق ما بين الاختبارين. ولبيان حقيقة هذه الفروق استخدمت الباحثة اختبار اللامعلمي (اختبار مان ويتني) للعينات المتناظرة، ومنه جاءت قيمته المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (30.0)، لعينة حجمها (16) وعند مستوى دلالة أكبر من (0.05)، اذن لا توجد فروق معنوية بين المجموعتين في هذا المتغير.

أما بُعد (المعالجة الدهليزية) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي للاختبار البعدي وللمجموعة الضابطة بلغت قيمة الوسيط (43.0)، أماالمجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة الوسيط (50.0)، ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختبارين للمجموعتين، وهذا يدل على عدم وجود فروق ما بين الاختبارين. ولبيان حقيقة هذه الفروق استخدمت الباحثة اختبار اللامعلمي (اختبار مان ويتني) للعينات المتناظرة، ومنه جاءت قيمته المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (8.5)، لعينة حجمها (16) وعند مستوى دلالة أكبر من (0.01)، اذن هنالك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

وبالنسبة لبُعد (المعالجة التحمل والتناغم) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي للاختبار البعدي وللمجموعة الضابطة بلغت قيمة الوسيط (44.0)، أماالمجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة الوسيط (51.0)، ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختبارين للمجموعتين، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبارين. ولبيان حقيقة هذه الفروق استخدمت الباحثة اختبار اللامعلمي (اختبار مان ويتني) للعينات المتناظرة، ومنه جاءت قيمته المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (10.5)، لعينة حجمها (16) وعند مستوى دلالة (0.02)، اذن هنالك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

أما بُعد (الحركة ووضع الجسم) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي للاختبار البعدي وللمجموعة الضابطة بلغت قيمة الوسيط (35.0)، أماالمجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة الوسيط (43.0)، ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختبارين للمجموعتين، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبارين. ولبيان حقيقة هذه الفروق استخدمت الباحثة اختبار اللامعلمي (اختبار مان ويتني) للعينات المتناظرة، ومنه جاءت قيمته المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (5.0)، لعينة حجمها (16) وعند مستوى دلالة أكبر من (0.003)، اذن هنالك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: توجد فروق ذات دلالة احصائية في القياس القبلي والبعدي على مقياس المعالجة الحسية للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي تعزي لأثر البرنامج التدريبي.

تم التحقق من الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس العالجة الحسية للمجموعة التجريبية من خلال استخدام اختبار ولكوكسن، جدول 7 يوضح ذلك.

جدول 7

قيم الوسيط والانحراف الربعي للاختبارين القبلي والبعدي ولكوكسن المحسوبة ودلالاتها الاحصائية لنتائج اختبارات (للمجموعة التجريبية)

المتغير	الاختبار القبلي (ن= 8)		الاختبار البعدي (ن= 8)		U	Z	الدلالة
	الوسيط	الانحراف الربيعي	الوسيط	الانحراف الربيعي			
المعالجة السمعية	49.0	8.25	51.0	2.0	2.0	-2.37	0.001
المعالجة البصرية	63.5	2.5	70.0	4.5	4.5	-2.33	0.02
المعالجة اللمسية	40.0	5.0	45.5	2.5	2.0	-2.53	0.01
المعالجة التذوقية	28.5	6.75	39.5	4.5	4.5	-2.31	0.02
المعالجة الشمية	34.0	3.37	35.0	1.5	1.5	-0.84	0.40
المعالجة الدهليزية	44.0	2.87	50.0	3.5	3.5	-2.03	0.04
التحمل والتناغم	46.0	3.25	51.0	2.5	3.0	-1.40	0.16
الحركة ووضع الجسم	35.0	4.25	43.0	3.5	3.5	-2.03	0.04
الدرجة الكلية	344.0	26.0	381.0	7.5	0.27	-1.96	0.05

ومنه جاءت قيمة ولكوكسن بمؤشر z المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (-2.33)، لعينة حجمها (8) وعند مستوى دلالة (0.02)، اذن هنالك فروق معنوية بين الاختبارين ولصالح الاختبار البعدي.

أما (المعالجة الحسية) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي في الاختبار القبلي بلغت قيمة الوسيط (40.0)، وبعد إجراء الاختبار البعدي للاختبار وللمجموعة نفسها بلغت قيمة الوسيط (45.5)، ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختبارين القبلي والبعدي، وهذا يدل على وجود فروق بين الاختبارين. ومنه جاءت قيمة

ولكوكسن بمؤشر z المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (2.53-) لعينة حجمها (8) وعند مستوى دلالة (0.01)، اذن هنالك فروق معنوية بين الاختبارين ولصالح الاختبار البعدي.
أما (المعالجة الذوقية) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي في الاختبار القبلي بلغت قيمة الوسيط (28.5)، وبعد إجراء الاختبار البعدي للاختبار وللمجموعة نفسها بلغت قيمة الوسيط (39.5)، ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختبارين القبلي والبعدي، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبارين. ومنه جاءت قيمة ولكوكسن بمؤشر z المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (2.31-) لعينة حجمها (8) وعند مستوى دلالة (0.02)، اذن هنالك فروق معنوية بين الاختبارين ولصالح الاختبار البعدي.
أما (المعالجة الشمية) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي في الاختبار القبلي بلغت قيمة الوسيط (34.0)، وبعد إجراء الاختبار البعدي للاختبار وللمجموعة نفسها بلغت قيمة الوسيط (35.0)، ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها متقاربة فيما يخص الاختبارين القبلي والبعدي، وهذا يدل على عدم وجود فروق ما بين الاختبارين. ومنه جاءت قيمة ولكوكسن بمؤشر z المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (0.84-) لعينة حجمها (8) وعند مستوى دلالة (0.05)، اذن لا يوجد هنالك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي.

أما (المعالجة الدهليزية) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي في الاختبار القبلي بلغت قيمة الوسيط (44.0)، وبعد إجراء الاختبار البعدي للاختبار وللمجموعة نفسها بلغت قيمة الوسيط (50.0)، ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختبارين القبلي والبعدي، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبارين. ومنه جاءت قيمة ولكوكسن بمؤشر z المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (-2.03) لعينة حجمها (8) وعند مستوى دلالة (0.04)، اذن هنالك فروق معنوية بين الاختبارين ولصالح الاختبار البعدي.

أما (المعالجة التحمل والتناغم) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي في الاختبار القبلي بلغت قيمة الوسيط (46.0)، وبعد إجراء الاختبار البعدي للاختبار وللمجموعة نفسها بلغت قيمة الوسيط (51.0)، ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها متقاربة فيما يخص الاختبارين القبلي والبعدي، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبارين. ومنه جاءت قيمة ولكوكسن بمؤشر z المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (-1.40) لعينة حجمها (8) وعند مستوى دلالة (0.05)، اذن لا يوجد هنالك فروق معنوية بين الاختبارين ولصالح الاختبار البعدي.

أما (المعالجة الحركة ووضع الجسم) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي في الاختبار القبلي بلغت قيمة الوسيط (35.0)، وبعد إجراء الاختبار البعدي للاختبار وللمجموعة نفسها بلغت قيمة الوسيط (43.0)، ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها

Doi: 10.21608/jasep.2020.117897

مختلفة فيما يخص الاختبارين القبلي والبعدي، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبارين. ومنه جاءت قيمة ولكوكسن بمؤشر z المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (-2.03) لعينة حجمها (8) وعند مستوى دلالة (0.04)، اذن هنالك فروق معنوية بين الاختبارين ولصالح الاختبار البعدي.

أما (الدرجة الكلية لمقياس المعالجة الحسية) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي في الاختبار القبلي بلغت قيمة الوسيط (344.0)، وبعد إجراء الاختبار البعدي للاختبار وللمجموعة نفسها بلغت قيمة الوسيط (381.0)، ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختبارين القبلي والبعدي، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبارين. ومنه جاءت قيمة ولكوكسن بمؤشر z المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (-1.96) لعينة حجمها (8) وعند مستوى دلالة (0.05)، اذن هنالك فروق معنوية بين الاختبارين ولصالح الاختبار البعدي.

حجم الأثر:

للتحقق من حجم الأثر لبرنامج PRT باستخدام ركوب الخيل لتحسين المعالجة الحسية (الدرجة الكلية) تم حساب قيمة حجم الأثر للبرنامج باستخدام معادلة (Cohen’s)، حيث بلغت قيمة حجم الأثر عند مستوى دلالة<0.05 فأنها تساوي 0.47 وهذه القيمة تعادل المستوى المتوسط من الأثر.

الفرض الرئيسي الثاني: يؤدي البرنامج التدريبي إلى تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويتفرع منه الفرضين الفرعيين التاليين:

أولاً: توجد فروق دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التواصل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية تعزي لأثر البرنامج التدريبي.

تم التحقق من الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي من خلال استخدام مان وتني للمجموعات المستقلة. وجدول 8 يوضح ذلك.

جدول 8

قيم الوسيط والانحراف الربيعي للاختبار البعدي وقيمة مان ويتني المحسوبة ودلالاتها الاحصائية لنتائج الاختبارات (للمجوعتين التجريبية والضابطة)

الابعاد	المجموعة الضابطة (ن- 8)		المجموعة التجريبية (ن- 8)		U	Z	الدلالة
	الوسيط	الانحراف الربيعي	الوسيط	الانحراف الربيعي			
التواصل	1.850	2.12	3.5	2.0	9.0	-2.45	0.01
التفاعل الاجتماعي	1.75	1.5	4.0	1.5	9.5	-2.38	0.01
السلوكيات النمطية	1.50	1.85	2.5	1.85	9.0	-2.49	0.01
الدرجة الكلية	8.50	3.0	10.0	2.5	4.0	-2.94	0.002

من خلال الاطلاع على الجدول 8 والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي لبعد (التواصل) للاختبار البعدي للمجموعة الضابطة بلغت قيمة الوسيط (1.85)، إما المجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة الوسيط (3.0). ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختبارين للمجموعتين، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبارين. ولبيان خقيقة هذه الفروق تم استخدام اختبار اللامعلمي (اختبار مان ويتني) للعينات المتناظرة، ومنه جاءت قيمته المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (9.0) وعند مستوى دلالة (0.01)، اذن هنالك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة لبعد (التفاعل الاجتماعي) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي للاختبار البعدي وللمجموعة الضابطة بلغت قيمة الوسيط (1.75)، إما المجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة الوسيط (4.0). ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختبارين للمجموعتين، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبارين. ولبيان حقيقة هذه الفروق تم استخدام (اختبار مان ويتني) للعينات المتناظرة، ومنه جاءت قيمته المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (9.5) لعينة حجمها (16) وعند مستوى دلالة (0.01)، اذن هنالك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

أما بُعد (الحركة النمطية) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي للاختبار البعدي وللمجموعة الضابطة بلغت قيمة الوسيط (1.50)، إما المجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة الوسيط (2.50). ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختبارين للمجموعتين، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبارين. ولبيان حقيقة هذه الفروق تم استخدام (اختبار مان ويتني) للعينات المتناظرة، ومنه جاءت قيمته المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (9.5) لعينة حجمها (16) وعند مستوى دلالة (0.01)، اذن هنالك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

أما (الدرجة الكلية) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي للاختبار البعدي وللمجموعة الضابطة بلغت قيمة الوسيط (8.5)، إما المجموعة التجريبية فقد بلغت قيمة الوسيط (10.0). ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختبارين للمجموعتين، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبارين. ولبيان حقيقة هذه الفروق تم استخدام (اختبار مان ويتني) للعينات المتناظرة، ومنه جاءت قيمته المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (4.0) لعينة حجمها (16) وعند مستوى دلالة (0.01)، اذن هنالك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: توجد فروق دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي على مقياس التواصل الاجتماعي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي تعزي لأثر البرنامج التدريبي.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117897

تم التحقق من الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التواصل الاجتماعي من خلال استخدام اختبار ولكوكسن والجدول 9 يوضح ذلك.

جدول 9

قيم الوسيط والانحراف الربعي للاختبارين القبلي والبعدي وقيمة ولكوكسن المحسوبة ودلالاتها الاحصائية لنتائج اختبارات (للمجموعة التجريبية)

المتغير	الاختبار القبلي (ن= 8)		الاختبار البعدي (ن= 8)		Z	الدلالة
	الوسيط	الانحراف الربيعي	الوسيط	الانحراف الربيعي		
التواصل	3.5	2.0	6.5	2.5	-2.25	0.02
التفاعل الاجتماعي	4.0	1.5	6.5	2.0	-2.53	0.01
السلوكيات النمطية	2.5	1.85	7.5	3.5	-2.53	0.01
الدرجة الكلية	10.0	2.5	16.0	2.5	-2.52	0.01

من خلال الاطلاع على الجدول 9 والذي يظهر قيمة الوسيط والانحراف الربعي لبعد (التواصل) للاختبار القبلي بلغت قيمة الوسيط (3.5)، وبعد إجراء الاختبار البعدي للاختبار وللمجموعة نفسها بلغت قيمة الوسيط (6.5). ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختبارين القبلي والبعدي، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبـــــارين. ولبيان حقيقة هذه الفروق تم استخدام (اختبار ولكوكسن) للعينات المتناظرة، ومنه جــــــاءت قيمة ولكوكسن بمؤشر z المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقـــدار (-2.25) لعينة حجمها (8)، وعند مستوى دلالة (0.02)، اذن هنالك فروق معنوية بين الاختبارين ولصالح الاختبار البعدي.

أما بالنسبة لبعد (التفاعل الاجتماعي) والذي يظهر فيه قيمة الوسيط والانحراف الربعي للاختبار القبلي بلغت قيمة الوسيط (4.0)، وبعد اجراء الاختبار البعدي للاختبار وللمجموعة نفسها بلغت قيمة الوسيط (6.5) ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختيارين القبلي والبعدي، وهذا الاختبار بمقدار (-2.53)، لعينة حجمها (8) وعنـد مسـتوى دلالـة (0.01)، اذن هنالـك فـروق معنويـة بـين الاختبـارين ولصـالح الاختبار البعدي.

و (السلوكات النمطية) والذي يظهر قيمة الوسيط والانحراف الربعي للاختبار القبلي بلغت قيمة الوسيط (2.5)، وبعد اجراء الاختبار البعدي للاختبار وللمجموعة نفسها بلغت قيمة الوسيط (3.5) ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختيارين القبلي والبعدي، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبارين. ومنه جاءت قيمة ولكوكسن بمؤشر z المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (-2.53)، لعينة حجمها (8) وعند مستوى دلالة (0.01)، اذن هنالك فروق معنوية بين الاختبارين ولصالح الاختبار البعدي.

أما (الدرجة الكلية لمقياس التواصل الاجتماعي) والذي يظهر قيمة الوسيط والانحراف الربعي في الاختبار القبلي بلغت قيمة الوسيط (10.0)، وبعد اجراء الاختبار البعدي للاختبار وللمجموعة نفسها بلغت قيمة الوسيط (16.0) ومن خلال ملاحظتنا لهذه المؤشرات نراها مختلفة فيما يخص الاختيارين القبلي والبعدي، وهذا يدل على وجود فروق ما بين الاختبارين. ومنه جاءت قيمة ولكوكسن بمؤشر z المحسوبة لنتائج هذا الاختبار بمقدار (2.52)، لعينة حجمها (8) وعند مستوى دلالة (0.01)، اذن هنالك فروق معنوية بين الاختبارين ولصالح الاختبار البعدي.

حجم الأثر:

للتحقق من حجم الأثر لبرنامج PRT باستخدام ركوب الخيل لتحسين التواصل الاجتماعي (الدرجة الكلية) تم حساب قيمة حجم الأثر للبرنامج بحساب معادلة (Cohen's)، حيث بلغت قيمة حجم الأثر عند مستوى دلالة‹0.05 فأنها تساوي 0.53 وهذه القيمة تعادل المستوى المتوسط من الأثر.

تفسير النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الرئيسي الأول والذي ينص على أن البرنامج التدريبي يؤدي إلى تحسين المعالجة الحسية لدى أطفال طيف التوحد.

أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في تحسين المعالجة الحسية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضو للبرنامج التدريبي المبني على استراتجيات الاستجابة المحورية وفي ذلك دلالة وتأكيد على فاعلية البرنامج التدريبي المبني على علاج الاستجابة المحورية في تحسين المعالجة الحسية وأن ركوب الخيل له تأثير ايجابي على الخصائص الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على جميع ابعاد مقياس المعالجة الحسية باستثناء المعالجة الشمية، وأدى التحسن في الابعاد الأخرى إلى زيادة انتباه الأطفال المشاركين وانخفاض في التشتت وفي انخفاض ردود الفعل الحسية لديهم وهذا ما أكد عليه وارد وآخرون في دراستهم (Ward etal 2013) وأن استخدام استراتيجيات الاستجابة المحورية ساعدت على سهولة ركوب الأطفال على الحصان بعد ساعات من التدريب وكذلك الانتباه إلى التعليمات والمرونة في الاستجابة، حيث كانت لدى الأطفال في بداية البرنامج صعوبة في الاستجابة للتعليمات وخوف من ركوب عتبات الصعود إلى الحصان، ومع نهاية فترة التدريب اصبح الأطفال لديهم نشاط حركي طبيعي في الصعود والنزول، وهذا ما اشار إليه باس وآخرون (Bass etal, 2009) على أن التدخلات العلاجية من خلال ركوب الخيل يساعد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على التخلص من المشكلات الحسية وأن ركوب الخيل له تأثير ايجابي على المعالجة الحسية في المجال البصري والسمعي والشمي والدهليزي والحركي، وتتشابه نتائج دراستهم مع نتائج هذا البحث باستثناء المعالجة الشمية. وقد أوصى "ياس وزملائه" في دراستهم على

Doi: 10.21608/jasep.2020.117897

العمل على دراسات كثيفة ومتعددة باستخدام ركوب الخيل لأن الميدان البحثي بحاجة إلى مزيد من تلك الدراسات وتتفق نتائج البحث الحالي مع مجموعة كبيرة من الدراسات السابقة في أن علاج الاستجابة المحورية عن طريق ركوب الخيل يساعد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من التخلص من المشكلات الحسية ويساعد على تواصلهم اللغوي وزيادة في تفاعلهم الاجتماعي وتزيد من توازنهم النفسي والمعرفي، لقد أوضحوا أن الاتصال مع الحصان وحركة الحصان تساعد على الاسترخاء والهدوء والاحساس بالسعادة وأصوات العصافير والخيول كلها تساعد على التقليل من الحركات النمطية والخصائص الحسية (Gross, 2006, Falke 2009 & Meison, 2003).

وهذا يتفق مع ما جاء في (Echroeder, Oster, Graneite & Thompson,2003) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بحاجة إلى بيئة طبيعية محفزة وتحتوي على مثيرات حسية تساعدهم على التعبير عن حاجاتهم والاستمتاع بما هو متوفر من المثيرات الايجابية التي تخلصهم من المشكلات مثل المثيرات السمعية والبصرية والحركية وغيرها.

ويتفق ذلك مع نتائج البحث الحالي حيث ادى البرنامج التدريبي باستخدام PRT مع ركوب الخيل إلى مساعدة الأطفال المشاركين في البرنامج التدريبي على تحسين المعالجة الحسية لديهم وترك البرنامج أثر جيد بمستوى متوسط على سلوكيات الأطفال والمعالجة الحسية لديهم، وكذلك تتشابه نتائج البحث مع ما أكد عليه "بيكر وآخرون" (Baker etal 2008) حيث اشارت نتائج دراستهم إلى أن الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتبطة مع البيئة المحيطة بالطفل من حيث الاستجابات الاجتماعية والسلوكية والعاطفية واكتساب اللغة والتواصل الاجتماعي كلها تساعد في عمليات الادراك الحسي. وأما فيما يخص بعد المعالجة الشمية فقد ساعد البرنامج في تحسين هذا الجانب ولكن بدرجة غير دالة احصائياً وتعزو الباحثة إلى أن المعالجة الشمية بحاجة إلى تركيز أكثر على الروائح المتاحة في بيئة الطفل ومعظم أطفال العينة هم من العائلات ذوي الدخل المحدود الذي لا تتوافر في بيوتهم روائح الزهور أو الطيور وحيوانات المزرعة، وقد أوصت الباحثة المشرفة الفنية بالمركز والمشاركة أن يتم التركيز على الأطفال في المركز على ذلك وتوفيرها قدر الأمكان بالاضافة إلى ذلك فالمعالجة الشمية يمكن أن يتم تصميم برنامج متخصص في الأنشطة الشمية للأطفال بالتعاون مع مركز الوفاء وأولياء أمورهم.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الرئيسي الثاني والذي ينص على أن البرنامج التدريبي يؤدي إلى تحسين التواصل الاجتماعي لدى أطفال طيف التوحد.

أشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في تحسين التواصل الاجتماعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضو للبرنامج التدريبي المبني على الاستجابة المحورية، وفي ذلك دلالة وتأكيد على فاعلية

البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي، وأن التدخل العلاجي المبني على PRT ضمن النشاط الطبيعي لركوب الخيل قد ساعد في التواصل الاجتماعي للأطفال المشاركين في المجالات الرئيسية الثلاثة، التفاعل الاجتماعي، والحركات النمطية والتواصل ويرجع ذلك التحسن إلى أساليب علاج الاستجابة المحورية التي يركز على تعزيز الاستجابة الصحيحة وبشكل متقطع ومتواصل وتنويع المكافأت المادية والمعنوية والرمزية وذلك بهدف تشكيل مهارات وسلوكيات جديدة من خلال تنظيم البيئة والمثيرات الطبيعية التي تؤدي إلى التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي واستخدام النمذجة والتلقين كاستراتيجيات اساسية في التدريب وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة فيرنون (Vernon, 2012) التي أظهرت نتائجها أهمية التدخل الاجتماعي في زيادة التواصل البصري والمبادرات اللفظية والانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والبحث الحالي اشارت نتائجه إلى تحسن في التواصل الاجتماعي والاهتمام المشترك والسلوكيات المحددة لدى عينة البحث حيث كان من الواضح على الأطفال اثناء منتصف الفترة التدريبية اهتمامهم بمن حولهم واقترابهم من بعضهم البعض، كما أظهروا تحسناً في مستوى اللعب التخيلي مع مجسم الحصان الالكتروني واستخدام ادوات الخيول مثل المشط في تمشيط شعر الحصان واستخدام الدلو لاطعام الحصان الالكتروني.

وبالنسبة لمجال التواصل أيضاً ابدى الأطفال التجاوب في البدء بالتحية وردها وفي تكرار طلب الأدوات والتجاوب مع الأسئلة مثل الاجابة على الاسئلة التالية الخاصة بالألوان الموجودة في الاسطبل واسماء الحيوانات والطيور وكانت استجاباتهم عالية عند الاجابة على الاسئلة الخاصة بجسم الحصان وادوات الركوب بالنسبة للاطفال غير الناطقين وكذلك الحال بالنسبة للأطفال الناطقين فكانت استجاباتهم عالية بالاشارة والايماءات والتواصل البصري واتباع التوجيهات، وكان من الملاحظ على الأطفال المشاركين تواصلهم مع بعضهم البعض لفظياً وغير لفظياً ومع الآخرين من فريق التدريب، وكذلك تواصلهم مع الخيول وذلك يرجع إلى التلقين والنمذجة المعتمدة في البرنامج التدريبي ويتفق ذلك مع ما جاء في دراسة ونلان وكوجل 1980) في أهمية التلقين والنمذجة مع الأطفال ذوي اضطرب طيف التوحد وقد ساهم البرنامج التدريبي المستخدم في زيادة الدافعية والمبادرة الاجتماعية والتنظيم الذاتي وادارة السلوك وتعزيز التواصل وتنمية المهارات الاجتماعية العاطفية وزيادة المهارات الادراكية لعينة البحث كما اكدت عليه جميع امهات الأطفال المشاركين والمشرفة الفنية بالمركز وهذا يتفق مع دراسة كوجل وكوجد (Koegel & Koegd, 2006) ودراسة ليفي وآخرون (Levy etal, 2006).

ويعزي التحسن لأداء المجموعة التجريبية مقارنة بأداء المجموعة الضابطة في البحث الحالي في المعالجة الحسية والتواصل الاجتماعي إلى عدة عوامل مرتبطة بالبرنامج التدريبي "وقد أكدت على ذلك كما سبق ذكره جميع الأمهات والمشرفة الفنية في المركز" أن

نشاط ركوب الخيل باستخدام PRT كان محفزاً لزيادة الدافعية والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المشاركين والتحسن كان واضحاً على الاطفال مقارنتهم في بداية البرنامج حيث كان من الصعب عليهم اتباع الأوامر والتعليمات والمبادرة واللعب والتنظيم الذاتي والتواصل البصري واللفظي "وعلى الرغم من عدم وجود دراسات كثيرة تدعم دور الاستجابة المحورية مع ركوب الخيل الا أن هناك دراسات أكدت على أن PRT المستمد من تطبيق تحليل السلوك التطبيقي "Applied Behavior Analysis "ABA له فاعلية في تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مجالات متعددة ومنها التواصل الاجتماعي والمعالجة الحسية، حيث يمكن استخدامه كنشاط تحفيزي لتحسين الانتباه والتركيز والمهارات الاجتماعية. كما هي الهدف من البحث الحالي ومن المشاهدات التي تجدر الاشارة اليها أن أمهات الأطفال المشاركين ابدوا ملاحظاتهم على التحسن المحلوظ على اطفالهم في مجالات مختلفة. مثل التحسن في عدد ساعات النوم وعادات الطعام واللعب التعاوني والتخيلي والحر ونتيجة لذلك تم التعاون مع المؤسسات المجتمعية في دعم أطفال المركز وتعميم تنفيذ البرنامج على أطفال التوحد في مملكة البحرين وقد ابدى عدد من الأشخاص من اصحاب المزارع والاسطبلات استعدادهم لتدريب أطفال المركز على ركوب الخيل بالاضافة إلى التعاون مع الاتحاد البحريني للفروسية بمبادرة سامية من رئيس مجلس ادارة الاتحاد سمو الشيخ ناصر بن حمد آل خليفة لتبني البرنامج التدريبي وتدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على ركوب الخيل باستخدام PRT وباشراف مركز الوفاء للتوحد التابع للجمعية البحرينية للاعاقة الذهنية والتوحد بمملكة البحرين.

توصيات البحث:

١- يوصي البحث بتطبيق البرنامج على عينات مختلفة من الاعاقات الذهنية والتوحد.
٢- الاستفادة من البرنامج التدريبي المستخدم في البحث القائم على علاج الاستجابة المحورية باستخدام ركوب الخيل لجميع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمملكة البحرين.

المراجع باللغة العربية:

أبو جادو، صالح، (2006)، **سيكولوجية النفسية الاجتماعية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشامي، وفاء، (2004)، **سمات التوحد**، جدة، الجمعية الفيصلية الخيرية.

المراجع باللغة الانجليزية:

Adamson, L. B., McArthur, D., Markov, Y., Dunbar, B., & Bakeman, R. (2001). Autism and joint attention: Young children's responses to maternal bids. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *22*(4), 439-453.

Alberti, C. (2002). *Role of the psychologist in equine therapeutic activity. Area of Social Psychology course of group and institutional psychology*. University of the Republic School of Psychology. Indepth seminar: "Research on group and institutional processes in sports".

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

ANRE. (s / f.). *National Association of Equestrian Rehabilitation*. Retrieved from ANRE: http://anre.org.uy/

Baker, M. J., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (1998). Increasing the social behavior of young children with autism using their obsessive behaviors. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *23*(4), 300-308.

Baker,Z, Lane, A, Angley, T & Young, L, (2008) The relationship Between Sensory Processing Patterns and Behavioral Responsiveness Developmental Disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38,867,875.

Bass, M. M., Duchowny, C. A., & Llabre, M. M. (2009). The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children

with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 39*(9), 1261-1267.

Charman, T, &Stone, W. (2006) *Social and Communication Development in Autism Spectrum Disorder: Early Idenification, Diagnosis, and Intervention,* New York : Guilford Press.

Coolican, J., Smith, I. M., & Bryson, S. E. (2010). Brief parent training in pivotal response treatment for preschoolers with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(12), 1321-1330

Dunlap, G., & Koegel, R. L. (1980). Motivating autistic children through stimulus variation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13*(4), 619-627

Dunn, W.(1999). The Sensory Profile. San Antonioo, TX : Psychological Cooperation.

Dunn, W.(2001) the Sensations of Everyday Llife : Empirical, Theoretical and Pragmatic Considerations. *The American Journal of Occupational Therapy*, 55, (6) 608 – 620.

Ernst, M; De la Fuente, M. (2007). *Basic Manual of Hippo therapy*: Assisted Therapy with Horses. Spain: The March hare.

Falke, G (2009). Equine Therapy Clinical, psychological and social approach. *Magazine of the Argentine Medical Association, Vol.122*. Number 2.

Fernández, J., Protesoni, A. (2008) *Social Psychology: "Subjectivity and Social Processes*- them ".Ed. Psicolibros Universitario- Cony Triun.

Gabriels, R., &Hill, d.(2007) *Growing up with Autism : Working with School – Age Children and adolcsents* . New York : Guilford Press.

Gross, E. (2009). *Horsemanship and Health. Horseback riding: recreational, sports and Therapeutic activity.* Editorial Trillas.

Hernández, C; Luján, J. (2006). *Equine therapy Holistic rehabilitation.*

http://www.medigraphic.com/pdfs/plasticidad/prn-2006 / prn061j.pdf
http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2014/AVANCES.F.Morey.pdf

Jones, C. D., & Schwartz, I. S. (2009). When asking questions is not enough: An observational study of social communication differences in high functioning children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders, 39*, 432- 443

Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (Eds.). (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, and academic development*. Baltimore: Paul Brookes

Koegel, R. L., Vernon, T. W., & Koegel, L. K. (2009). Improving social initiations in young children with autism using reinforcers with embedded social interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*(9), 1240-1251.

Levy, K. N., Clarkin, J. F., Yeomans, F. E., Scott, L. N., Wasserman, R. H., & Kernberg, O. F. (2006). The mechanisms of change in the treatment of borderline personality disorder with transference focused psychotherapy. *Journal of clinical psychology*, *62*(4), 481-501.

Martin, F., & Farnum, J. (2002). Animal-assisted therapy for children with pervasive developmental disorders. *Western journal of nursing research*, *24*(6), 657-670.

Melson, G. F. (2003). Child development and the human-companion animal bond. *American Behavioral Scientist*, *47*(1), 31-39.

Morey, F. (2014). Therapeutic intervention with horses. Vision from from Psychology.*Av.psicol.22 (1*). Recovered from http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2014/AVANCES.F.Morey.pdf

Muños, B. (2013). *Therapy assisted by pets, applied in a geriatric residence in rural areas. University of Murcia*. Doctoral Thesis *New Horizons. Vol. 5*No. 1. Retrieved at Physiotherapy Department.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117897

Prothmann, A., & Fine, A. H. (2011). Animal-assisted interventions in child psychiatry. *Animals in our lives: Humananimal interaction in family, community and therapeutic settings*, 143-162.

Psychology. *Av.psicol.22*(1). Recovered from Voos, A. C., Pelphrey, K. A., Tirrell, J., Bolling, D. Z., Wyk, B. V., Kaiser, M. D.,

Schroeder, S., Oster- Graneite, M. & Thompson, T. (2002) *Self-injurious Behavior Gene-Brain Behavior Relationship, Washington*, DC., American Psychological Association.

Smith A. (2016). Sensory processing As a Predictor of Feeding Eating Behaviors in Children with Autism Spectrum Disorder. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 4 (2) 2.

Tomchek, S&Dunn, w. (2007)- Sensory Processing Inchildren with and without Autim: Acomparative Study using the Short Sensory Profile, *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 190-200

Ventola, P. (2013). Neural mechanisms of improvements in social motivation after pivotal response treatment: Two case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(1), 1-10.

Ward, S. C., Whalon, K., Rusnak, K., Wendell, K., & Paschall, N. (2013). The association between therapeutic horseback riding and the social communication and sensory reactions of children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *43*(9), 2190-219

www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/123907/TBMG.pdf?sequence=1

مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) من وجهة نظر إدارات المدارس في سلطنة عمان

The extent of application of comprehensive quality management standards in basic education schools (1-4) from the viewpoint of school administrations in the Sultanate of Oman

إعداد

سعود بن حارب بن محمد الكلباني
د. على بن خليفة الشملي
جامعة صحار– سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2020.117898

استلام البحث : ١٢ / ٩ /٢٠٢٠ قبول النشر: ٢١ / ٩ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) من وجهة نظر إدارات المدارس في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من ١١٠ مديرة ومساعدة مديرة مدرسة، من مدارس ثلاث محافظات (الظاهرة، وشمال الباطنة، والبريمي)، خلال العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠١٨م، الذين تم اختيارهم بتقنية العينة العشوائية الطبقية، وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من خمس محاور، موزعة على ٤٣ فقرة. حيث بلغ الاتساق الداخلي ٠,٨٨ بمعادلة الفا كرونباخ، وأشارت أهم النتائج إلى ان تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان جاءت بدرجة مرتفعة في جميع محاور الدراسة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات عينة الدراسة حول تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي (مديرة مدرسة -مساعدة مديرة مدرسة) في جميع محاور الدراسة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($0.05 \geq \alpha$) بين عينة الدراسة ذوي الخبرة الإدارية أكثر من ١٠ سنوات، وعينة الدراسة ذوي الخبرة الإدارية ٥ سنوات فأقل. حيث كانت الفروق لصالح عينة الدراسة ذوي الخبرة الإدارية؛ لأكثر من ١٠ سنوات في

جميع المحاور عدا محور معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع، كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان تعزى إلى متغير المؤهل العلمي في جميع محاور الدراسة عدا محور معايير مرتبطة ببيئة التعلم حيث جاءت الفروق لصالح العينة ذوي المؤهلات بكالوريوس فأقل، وأوصت الدراسة بتكثيف البرامج التدريبية وورش العمل لمديرات المدارس ومساعداتهن من ذوي الخبرة الأقل؛ لتطوير خبراتهن وأدائهن في مجال القيادة والإدارة المدرسية، ومجال تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم، كما أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات المماثلة في باقي محافظات السلطنة التي لم يشملها مجتمع الدراسة ومقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

Abstract

The present study aimed to investigate the extent to which TQM standards were implemented in basic education schools (1-4) from the point of view of the school administrations in the Sultanate of Oman. The study sample consisted of 110 director and assistant headteacher, from three governorates (Al Dhahirah, North Batinah and Al Buraimi), who were selected by random stratified sample technology during the academic year 2018/2019. The study tool consisted of a questionnaire with five aspects, distributed over 43 paragraphs, where the internal consistency was 0.88 with the Alpha Kronbach formula. The main results indicated that the implementation of TQM standards in basic education schools (1-4) in the Sultanate of Oman came is in a high level in all study aspects. In addition, there is absence of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the sample of the study on the application of TQM standards in the basic education schools (1-4) in the Sultanate of Oman and this is due to the variable job title (school principal - assistant director of school) in all study aspects. The study also indicated statistical significance at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the study sample who have administrative experience of more than 10 years and others who have administrative experience 5 years or less.

Where the managerial experience was in favor of the study sample with administrative experience of more than 10 years in all aspects except the aspect of criteria related to the relationship between school and society. The results also showed that there were no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the study sample on the application of the criteria for total quality management standards in basic education schools (1-4) in the Sultanate of Oman. This is due to the variable of scientific qualification in all the subjects of the study except the aspect of standards related to the learning environment where the differences came in favor of the sample with a bachelor qualification or less. The study recommended intensifying the workshops to school administrators and their assistants with less experience; to develop their experience and performance in the field of school leadership and management, and the implementation of TQM standards in the education sector. In addition, conducting more similar studies in the other governorates of the Sultanate that were not covered by the study community and compare them with the results of the current study.

المقدمة

يشهد العالم العديد من التغيرات المتسارعة في مختلف المجالات الاقتصادية والثقافية والعلمية، ساهم في التأثير على منظومة العمل الإداري بمختلف المؤسسات التعلمية، الأمر الذي حدا بهذه المؤسسات لسعي من أجل المحافظة على مستوى المنافسة المحلية والإقليمية، حيث هدفت التربية في العصر الحديث إلى استثمار التعليم في إعداد الإنسان للحياة وتوظيف إمكانياته من أجل خدمة الوطن والمجتمع، وأصبح الاستثمار في التعليم ذو عائد اقتصادي، واجتماعي، وسياسي للمجتمع بكافة مستوياته، كما أن الدول تولي اهتماما بالغاً بالنهوض بالمستوى الإداري في مؤسسات التعليم بمختلف مراحله، وتعد إدارة الجودة الشاملة من أهم العلوم الإدارية التي حرصت عليها الدول وتبنتها وطبقتها في مجال التعليم واتخذت الإجراءات الكفيلة لنشر هذا الفكر الإداري الحديث والمهم، وحتى تحقق التربية أهدافها؛ فهي بحاجة إلى إدارة فاعلة هدفها التطوير والتحديث، لأن فلسفة الإدارة هي كيفية التعامل مع الموارد المادية والبشرية، لتحقيق أهداف المؤسسة بأقل جهد وبأدنى تكلفة وفي أقل وقت (قنديل، ٢٠١٠).

وتنبع أهمية الجودة من قيم الانسان وفطرته، فالعمل المتقن الصحيح مدعاة للفخر والاعتزاز، كما أن ممارسة الجودة يحمل معاني الإخلاص والأمانة والدقة ومراقبة الذات في العمل، وترتكز على مجموعة من القيم الأصيلة والقدرة على توظيف واستثمار مواهب وقدرات العاملين لتحقيق أهداف المؤسسة، من خلال الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة (عبيدات، ٢٠٠١).

إن إدارة الجودة الشاملة تعني أنها مجموعة من العناصر الإدارية ترشد المديرون لإدارة مؤسساتهم بطريقة أفضل، فهي مجموعة من الأساليب والمعايير التي تستخدم لقياس مدى ممارسة المؤسسة لتلك المؤشرات، فينظر إليها البعض أنها صعبة ومعقدة، بينما يرها آخرون بأنها بسيطة وسهلة، وبالتالي فهي فلسفة ادارية معاصرة تجنب الإدارة استخدام طرق وأساليب إدارية تقليدية ربما تعيق أو تمنع العاملين من استغلال طاقاتهم وامكانياتهم وقدراتهم من تحقيق أهداف المؤسسة (السعود، 2002).

ويرجع استخدام إدارة الجودة الشاملة في إدارة المصانع وفي التربية إلى العديد من العلماء الأمريكيين واليابانيين مثل: أدوارد ديمنج، وفيليب كروسبي، وجوزيف جوران، وايشيروايشي كاوا، ويعتبر التنافس الصناعي بين اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، هو ما أعطى للجودة الشاملة الأهمية على الصعيد العالمي، حيث شهدت الولايات المتحدة الأمريكية بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥ نقلة صناعية كبرى، بينما كانت اليابان تبني ما دمرته تلك الحرب، لتصل إلى مستوى متفوق صناعياً حتى عن تلك الدول التي هزمتها في الحرب، حيث ظهر في الخمسينيات رائد الجودة الشاملة الأمريكي ديمنغ، والذي كان في زيارة إلى اليابان لتقديم محاضرة حول إدارة الجودة الشاملة، لمتابعة الأداء في العمليات الفنية للحصول على منتج متميز، ولقد نشطة حركة الجودة الشاملة بفضل العالمين: ديمنغ (Deming) وكروسبي (Crosby)، وأصبحت تستخدم كمفردة أكاديمية في مختلف مناحي الحياة ومنها التعليمية (Woodhouse ، 2009).

وذكر الترتوري وجويحان(2006)، أن إدارة الجودة الشاملة تعتمد على تطبيق بعض الأساليب المتقدمة من الجودة، والتحسين المستمر، لتحقيق أعلى الممارسات والمستويات والعمليات والنتائج، ويتطلب ذلك تهيئة المناخ المناسب لإمكانية التطبيق، إذ لا بد من تبني الإدارة العليا استراتيجية الجودة والعمل على نشرها داخل المؤسسة؛ لذا فإن إدارة الجودة الشاملة تجمع بين أفضل خصائص الإدارتين الأمريكية واليابانية من أجل تحقيق الجودة وزيادة الإنتاجية، ومعالجة أوجه القصور في الإدارة، والارتقاء بإنتاجيتها وتحسين فعاليتها.

كما أكد الخطيب (2000)، أن تحسين الأداء في المؤسسات الحديثة والتي من ضمنها المؤسسات التربوية يلقى اهتماما بالغا في جميع دول العالم، وأضاف إلى أن قدرة أي بلد على إدارة مؤسساته، ليس فقط بفاعليته وكفاءته وإنما بمعدلات ابتكاره وإبداعاته؛ لأنها

تعد من أهم ما يميز مجتمع من المجتمعات عن غيره، ومن أهم ما يميز المجتمعات المتحضرة ومنظماتها، هو ما لديها من قدرات، وما لدى العاملين فيها من إبداعات ومهارات إدارية.

أصبح من الضروري الأخذ بنظام الجودة الشاملة وتطبيقه في اي مؤسسة من المؤسسات ومنها للمؤسسات التربوية والذي بدوره يأدي إلى تحسن ملموس في مستوى الأداء على كافة أطراف مجتمع المؤسسة التعليمي (العجمي، 2007).

كما أنها ليست مجرد تحسينات فقط بقدر تغييرات في فلسفة ومناخ المؤسسة حيث تؤدي الجودة إلى اداء العمل بالشكل الصحيح من أول مرة، كما تؤدي إلى توظيف التقنيات المستخدمة لبناء القدرات التنافسية العالية، وأيضا تركز على الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، وتطبيق العمليات التطويرية للنظم التعليمية كالتحليل والتنفيذ والتصميم؛ ومع هذا كله فإن الجودة بمعاييرها المختلفة تدرس متطلبات المجتمع احتياجات المستفيدين، وتعمل على الوفاء بتلك الاحتياجات، وتنمية القيم المتعلقة بالعمل الجماعي وعمل الفريق وتحقق الاتصال الفعال والترابط الجيد بين مختلف الأقسام والوحدات داخل المنظمة (قنديل،2010).

ويعمل نظام إدارة الجودة الشاملة على زيادة الوضوح للعاملين بالمنظمة، ويوفر لهم المعلومات، ويزيد ترابط العاملين بالمنظمة، وبمنتجاتها وأهدافها وبمخرجاتها وبهذا كله تتحقق الكفاءة المنشودة للمنظمة، من وجهة نظر المستفيد (بدوي، 2010).

ومن حق المستفيدين من الخدمة الحصول على مستويات أفضل من جودة الخدمات، حيث أصبحت إدارة هذه الأجهزة تهتم بالرقي بخدماتها إلى أفضل المستويات، والارتقاء بمستوى أداءها العام لتحقيق أهداف المنظمة والغايات المنشودة بكفاءة وفعالية، والحصول على أقصى درجات الرضى للمستفيدين من الخدمات (الصليبي، 2008).

وفي مجال التربية فقد قام الحريري (2007)، بتلخيص فوائد معايير الجودة الشاملة بأنها تساعد المؤسسة التعليمية على معرفة بعض جوانب الفاقد التعليمي من عدة جوانب كالوقت، والطاقة الذهنية، والمادية وبالتالي سهولة التخلص منها، والتعرف على مستوى أداء المؤسسات التعليمية، والتعرف على المستجدات التربوية من أجل التحسين المستمر والتطوير، وتساعد المؤسسة التعليمية على تطوير، وضبط النظم الإدارية نتيجة وضوح الدور، وتحديد المسؤوليات، والوفاء باحتياجات ومتطلبات التلاميذ، والمجتمع، والتكامل والترابط بين الإداريين والمعلمين والعمل بروح الفريق.

وذكر (عليمات، **2004**)، أن المعيار هو أعلى مستويات الأداء التي يسعى الفرد أو المنظمة للوصول إليها، ويتم على ضوئها تقويم مختلف مستويات الأداء ثم الحكم عليها، وفي ذات الوقت هو النص المعبر عن المستوى النوعي الذي يكون ماثلاً بوضوح في مختلف الجوانب الأساسية، وتحدد معايير وركائز إدارة الجودة الشاملة في التعليم في تبني فلسفة وفكر إداري يهدف إلى ضمان الجودة، والاهتمام بالفكر الابتكاري في الإدارة، والتركيز

الواضح على الطالب داخل المؤسسة وخارجها، وعلى التشاركية بين الطلاب والمعلمين والإداريين، واعتبار كل فرد في المؤسسة التعليمية مسئولا عن الجودة، واستمرار التحسين والتطوير، وتنمية ثقافة الجودة لدى جميع العاملين بالمؤسسة، وإشراك جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية في حل المشكلات التي تواجهها.

واعتبر حمود (2005)، أن القوى البشرية في أي منظمة تعتبر من أولوياتها المهمة هي نشر ثقافه الجودة، حيث أكد على أهمية توافر الكفاءات والمهارات البشرية وتطويرها، وتدريبها وتحفيزها، لأنها من أهم العناصر التي يمكن للمنظمة من خلالها تحقيق تطلعاتها وأهدافها، ولتحقيق النجاح يتطلب الاهتمام بالعاملين بالمؤسسة بدءً من عملية التعيين، وحتى عملية التدريب والتأهيل والتحفيز، والتعاون والمشاركة والعمل على التحسين المستمر والتطوير المستمر للأداء بالمؤسسة.

ويعد التعليم والاهتمام بجودته من أهم اولويات حكومة جلالة السلطان المعظم، فقد وجهه بضرورة الرقي بمنظومة التعليم بجميع مكوناته وعناصره للرقي بجودته والنهوض بمستوى مخرجاته وتحقيق نقلة نوعية للتعليم في سلطنة عمان لمواجهة تحديات المستقبل وتلبية متطلباته، وتؤكد السلطنة على أهمية تزويد المتعلم بخبرات تعلم نوعية، وتوفير معايير الجودة اللازمة لعناصر العملية التعليمية كافة، وترسيخ ثقافة العمل بها وتعزيز دور المؤسسات المعنية تحقيقاً للأهداف والغايات التربوية المنشودة، ويتمثل ذلك في التأكيد على عدة أهداف من بينها: تقدير العلم ومؤسساته، وإكساب المتعلمين المعارف الضرورية والمهارات الأساسية، والعمل على تحقيق تعليم عالي الجودة، والارتقاء بكفاءة المعلم وجودة إعداده وتأهيله (وثيقة فلسفة التعليم، **2017**).

لقد عملت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان على إرساء نظام إدارة الجودة في بعض دوائر الوزارة، وحصولها على شهادة الأيزو دليل على إدراكها بأهمية تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة لما تمثله من ركيزة أساسية لإنجاح العملية التعليمية والإدارية ويعد نظام تطوير الأداء المدرسي والذي يهدف إلى تجويد مخرجات التعليم من أهم المشاريع التي اعتمدتها الوزارة لتمكين المدرسة من تحسين مخرجاتها من خلال تقويم أداءها ذاتياً بكفاءة واقتدار، ووفق معايير الجودة العالمية (وزارة التربية والتعليم، 2018).

وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في وزارة التربية والتعليم، خطوة إيجابية نحو التقدم والرقي بالمنظومة التربوية ومواكبة التطورات العالمية في مجال الإدارة المدرسية، وحتى يتحقق الهدف لا بد من التطبيق السليم لكافة معايير إدارة الجودة الشاملة، والسعي للارتقاء بجودة التعليم وضبط معاييره قبل وأثناء وبعد التنفيذ، في جميع برامجها ومشاريعها التعليمية والتربوية، وبالتالي يعتمد النجاح في المؤسسات التعليمية تعتمد على رفع مستوى الجودة في الخدمات الإدارية، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف بكفاءة تامة، ويؤثر بالتالي على رفع مستوى جودة نتائجها ومخرجاتها، ومن هنا فإن على المؤسسات التعليمية توفير الخدمات

التعليمية بمستوى عالي من الجودة، وذلك باتباع معايير إدارة الجودة الشاملة للوصول للتميز في الأداء(وزارة التربية والتعليم، 2018).

مشكلة الدراسة

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة في المجتمع العماني (الكثيري، 2009؛ والكعبية، 2008؛ والغيثي،٢٠٠٧؛ والعويسي، 2006؛ والغافري، ٢٠٠٤) لاحظ وجود تركيز من قبل الباحثين على دراسة إدارة الجودة الشاملة في المدارس بشكل عام، دونما التطرق إلى مدراس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)، والتي تعد الأساس الذي يتم فيه تنمية مختلف جوانب شخصية المتعلم وتنمية قدراته على التفاعل مع المجتمع المحيط به؛ وإكسابه المهارات اللازمة للحياة، من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لاقتناع الباحث بأهمية إجراء الدراسات حول هذا الموضوع في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)، من هنا جاءت هذه الدراسة للبحث عن تقييم الوضع الحالي في مدارس التعليم الأساسي (١-٤) في محافظات: الظاهرة، وشمال الباطنة ، والبريمي، والوقوف على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارسها والبحث في مدى نجاحها في أحداث تغييرات إيجابية بالنظام التعليمي، وينطلق الباحث في إجراء هذه الدراسة من شعوره بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العملية الإدارية في الميدان التربوي باعتبارها من أهم العوامل المؤثرة في عملية التعليم والتعلم، وقد تبين وجود نقص في الدراسات – ضمن حدود معرفة الباحث- خاصة في هذه المرحلة الأولى من مراحل التعليم الأساسي.

لذا تتمثل مشكلة الدراسة في التعرف على مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في سلطنة عمان من وجهه نظر مديري المدارس ومساعديهم، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(٤-١) تعزى لمتغير المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

أسئلة الدراسة

١- ما مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي (4-1) في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم.
٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي (4-1)، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.
٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي (4-1)، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي (4-1)، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117898

أهداف الدراسة

١- التعرف على مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي (4-1) في النظام التعليمي بسلطنة عمان.
٢- التعرف على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي (4-1) من وجهة نظر مديرات المدارس ومساعداتهن، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.
٣- التعرف على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي (4-1) من وجهة نظر مديرات المدارس ومساعداتهن، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
٤- التعرف على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي (4-1) من وجهة نظر مديرات المدارس ومساعداتهن، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من خلال:
١ – التعرف على متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(4-1)، وذلك من خلال أهمية مدخل الجودة الشاملة كأسلوب في تحسين النظام الإداري وتطويره.
٢ - من المؤمل أن تفيد الإداريين في مدارس التعليم الأساسي (4-1) في تطبيق الجودة الشاملة عند ممارستهم لأعمالهم الفنية والإدارية لخدمة الطلبة، والمجتمع وهيئة التدريس.
٣ - قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير النظام الإداري بالمدارس.
٤-أنها من الدراسات الأولى التي تناولت موضوع تطبيق معايير الجودة في مدارس التعليم الأساسي (١-٤) في سلطنة عمان – في حدود علم الباحث -.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: إدارة الجودة الشاملة.
الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على الإداريين الذين يشغلون منصب (مدير مدرسة، مساعد مدير مدرسة) في وزارة التربية والتعليم.
الحدود المكانية: مدارس التعليم الأساسي (٤-١) بالمديرية العامة للتربية والتعليم (بمحافظة الظاهرة، ومحافظة شمال الباطنة، ومحافظة البريمي).
الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية

متغيرات مستقلة

المسمى الوظيفي: له مستويان (مديرة مدرسة، مساعدة مديرة مدرسة).
عدد سنوات الخبرة: لها ثلاثة مستويات (5 سنوات فأقل، من 6 -10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المؤهل العلمي: له مستويان (بكالوريوس فأدنى، دراسات عليا).

متغير تابع

مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة

الجودة

عرفت بأنها: " اتحاد الجهود واستثمار الطاقات المختلفة لرجال الإدارة والعاملين بشكل جماعي. لتحسين النهج الإداري ومواصفاته " (عليمات، **2004**).

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم

يرى الخطيب (**2003**)، أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تشير إلى نظام إداري مطور يستهدف إلى التحسين المستمر لعمليات الإدارة التربوية والمدرسية، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء والإنتاجية في المؤسسة التعليمية وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطالب، مما يؤدي إلى تخفيض الكلفة ورفع مستوى الجودة.

أما معهد الإدارة الفيدرالي في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد عرفها بأنها تأدية العمل على نحو صحيح من الوهلة الأولى، لتحقيق الجودة المرجوة بشكل أفضل وفاعلية أكبر، وفي أقصر وقت ممكن، مع التقويم المستمر للمستفيدين من خدمات ومنتجات المنظمة لمعرفة مدى تحسين الأداء (الخطيب، **2004**).

ويمكن تعريف الجودة إجرائياً: على أنها تطبيق المعايير المتفق عليها على جميع عناصر العملية التعليمية، وذلك بإتباع الإجراءات، والعمليات التي يقوم بها أعضاء المجتمع المدرسي، بمشاركة المجتمع المحلي، وصولاً لتلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين، من العملية التعليمية، وتحسين جودة المنتج التعليمي (التلميذ)، وضمان التحسين المستمر للمؤسسة التعليمية، ويتم ذلك بتعاون وتظافر جهود كلاً من الإدارة والعاملين.

معايير الجودة :

تشير أحلام ومحمود (٢٠٠٧)، إلى معايير الجودة بأنها المواصفات اللازمة للمنتج ذي الجودة العالية، تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة دراسة محتوى معين، ولديه القدرة على تحسين مستواه وزيادة فعاليته وقدرته على المنافسة في الأسواق العالمية.

ويعرف الباحث معايير الجودة بأنها تلك المؤشرات التي تحدد مدى التزام المؤسسات التعليمية بالحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لقياس الجودة، من خلال مجالات العمل الإداري والتربوي، وتحقيق أهداف العملية التعليمية، ويتم من خلال هذه المؤشرات تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها.

التعليم الأساسي

نظام تعليمي مدته عشرة أعوام دراسية، وينتقل الناجحون في نهايته إلى مرحلة التعليم ما بعد الأساسي، وتنقسم سنوات التعليم الأساسي إلى حلقتين وهما الحلقة الأولى من الصف الأول حتى الرابع، والثانية من الصف الخامس وحتى العاشر، ويقوم التعليم الأساسي على توفير الاحتياجات الأساسية من المعلومات والمعارف والمهارات، وتنمية الاتجاهات والقيم التي تمكن المتعلمين من الاستمرار في التعليم والتدريب، وفقا لميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، ومواجهة تحديات الحاضر وتطلعات المستقبل، في إطار التنمية المجتمعية الشاملة، وبدأ تطبيقه في العام الدراسي ١٩٩٧-١٩٩٨(وزارة التربية والتعليم، 2003).

منهج الدراسة

هذه الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفي الذي يهتم بتقديم وصف دقيق للظاهرة ويتنبأ بها، ويتم فيه دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، ووصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد مقدار وحجم الظاهرة والظروف والعلاقات التي توجد بين أجزائها (حمداوي،٢٠١٤)، ويعتبر الأسلوب الأنسب للدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من مديرات مدارس التعليم الأساسي(١-٤) ومساعداتهن بمحافظة الظاهرة ومحافظة البريمي ومحافظة شمال الباطنة للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩، ويوضح الجدول ١,٣ توزيع مجتمع الدراسة وعينتها حسب المحافظات التعليمية وحسب المتغير الوظيفي.

جدول ١,٣ *توزيع مجتمع الدراسة وعينتها*

	المدارس (١-٤)	المديرات	المساعدات	المجموع
شمال الباطنة	٩٥	٩١	٩٤	١٨٥
العينة		٣٠	٤٥	٧٥
الظاهرة	٣٦	٣٤	٢٦	٦٠
العينة		١٢	١٢	٢٤
البريمي	١٧	١٦	١٤	٣٠
العينة		٥	٦	١١
مجموع المجتمع	١٤٨	١٤١	١٣٤	**٢٧٥**
العينة ٤٠%				**١١٠**
٤٣% للمديرات		٤٧		
٥٣% للمساعدات			٦٣	

(وزارة التربية والتعليم، 2018).

مجتمع الدراسة

بلغ حجم مجتمع الدراسة ٢٧٥ مديرة مدرسة ومساعداتها، من محافظات (شمال الباطنة، الظاهرة، البريمي) حيث بلغ أفراد مجتمع الدراسة بمحافظة شمال الباطنة ١٨٥، منها ٩١ مديرة مدرسة و٩٤ للمساعدات، أما محافظة الظاهرة فقد بلغ أفراد مجتمع الدراسة فيها ٦٠ منها ٣٤ مديرة مدرسة و٢٦ للمساعدات، ومحافظة البريمي بلغ أفراد مجتمع الدراسة ٣٠ منها ١٦ للمديرات و١٤ للمساعدات.

وبهذا يكون حجم أفراد مجتمع الدراسة ٢٧٥ من هذه المحافظات منها ١٤١ للمديرات، ١٣٤ للمساعدات، والجدول ١,٣ يوضح توزيع أفراد المجتمع وعينتها حسب المحافظات التعليمية.

عينة الدراسة

نظرا لأن الدراسة استهدفت ما نسبته ٤٠% من إجمالي حجم المجتمع، وذلك بتقنية العينة العشوائية الطبقية، حيث أن المحافظات التعليمية تمثل الطبقات التي تم أخذ العينات العشوائية منها، وبلغ أفراد عينة الدراسة ١١٠ مديرة مدرسة ومساعدة مديرة مدرسة منها ٤٧ لمديرات المدارس تمثل ٤٣% من حجم عينة الدراسة، و٦٣ مساعدة مديرة مدرسة تمثل ما نسبته ٥٧% من حجم عينة الدراسة كما في الجدول ١,٣ الذي يوضح توزيع أفراد المجتمع، وعينتها حسب المحافظات التعليمية.

أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب النظري، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم استبانة كأداة للدراسة والتي تعتبر الأداة الملائمة للحصول على المعلومات والبيانات والحقائق المرتبطة بواقع إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عمان، واشتملت على خمسة معايير هي معيار مرتبط بالإدارة المدرسية، ومعيار مرتبط بالمعلمين ومعيار مرتبط ببيئة التعلم، ومعيار مرتبط بالمنهج، ومعيار مرتبط بالمجتمع المحلي، وقسمت الاستجابة على مقياس ليكرت الخماسي لدرجة الموافقة (عالية جدا٥– عالية٤ – متوسطة٣ – ضعيفة٢ – ضعيفة جداً١). وتم عرض الأداة على المحكمين والمختصين للاستنارة بآرائهم وخبراتهم، (ملحق أ)، وخلصت الأداة بصورتها النهائية على ٤٣ فقرة موزعة على ٥ معايير كما في (ملحق ب).

صدق الأداة وثباتها

الصدق

من أجل التحقق من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها على مجموعة من الخبراء وهم أساتذة من كلية التربية بجامعة صحار، وجامعة السلطان قابوس، وجامعة نزوى، ووزارة التربية والتعليم وعددهم ١٠ محكمين (ملحق أ)، وطلب منهم الحكم على صلاحية الاستبانة

Doi: 10.21608/jasep.2020.117898

من حيث دقة الصياغة اللغوية والعلمية للفقرات، وشمولية الفقرات، ومدى وملاءمتها لكل محور، ومدى وضوح الفقرات وتم الأخذ بآراء المحكمين ومقترحاتهم.

الثبات

من أجل التأكد من ثبات الأداة من خلال توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية، من خارج عينة الدراسة الأصلية، مكونة من (٢٠) مديرة مدرسة، و (٢٠) مساعدة مديرة مدرسة، من مختلف مدارس الصفوف (1-4) بالمحافظات التعليمية، وتم قياس ثبات الأداة ومعاملات الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام طريقة معادلة الفا كرو نباخ حيث بلغ ٠,٨٨، وهذه القيمة تعد مناسبة لتطبيق أغراض الدراسة الحالية وهي قيمة عالية.

المعالجة الإحصائية

- باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم تحليل استجابات أفراد العينة، ثم تفسير النتائج. وحساب قيم معامل الثبات باستخدام معاملات الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام طريقة معادلة الفا كرو نباخ.
- استخراج المتوسط الحسابي، والوسيط، والمنوال، والالتواء، وكذلك للمجموع الكلي للاستبانة.
- استخراج المتوسطات الحسابية لمحاور الاستبانة، والانحرافات المعيارية.
- للإجابة على السؤال الثاني تم استخدام اختبار (Independent Samples T-Test) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي (1-4)، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.
- للإجابة على السؤال الثالث تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لمعرفة ما إذا كانت فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي (1-4)، بين استجابات عينة الدراسة ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- للإجابة على السؤال الرابع تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لمعرفة ما إذا كانت فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي (1-4)، بين استجابات عينة الدراسة ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول٣,٢ *توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الديموغرافية للدراسة*

نوع المتغير	المستويات	التكرارات	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	88	%80
	دراسات عليا	22	%20
	المجموع	110	%100
الخبرة الإدارية	٥ سنوات فأقل	18	%16.4
	6-10سنوات	43	%39.1

	أكثر من ١٠ سنوات	49	%44.5
	المجموع	110	%100
المسمى الوظيفي	مديرة مدرسة	47	%42.7
	مساعدة مدير	63	%57.3
	المجموع	110	%100

ثانياً: الاتساق الداخلي

لاستخراج دلالات صدق البناء (الاتساق الداخلي بين الفقرات) للأداة المكونة من (٤٣) فقرة، استخرج الباحث معاملات ارتباط الفقرات والمحاور مع الدرجة الكلية، ومعامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمحاور الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة، بالإضافة إلى معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للأداة ككل، وذلك على عينة استطلاعية تكونت من (٤٠) فردا من مديري مدارس التعليم الأساسي (١-٤) في سلطنة عُمان، والجداول التالية توضح ذلك.

معاملات الارتباط بين الفقرات والمحور الذي تنتمي إليه

جدول٣,٣ معاملات الارتباط بين الفقرات والمحور الذي تنتمي إليه

محور معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية		محور معايير مرتبطة بالمعلمات		محور معايير مرتبطة ببيئة التعلم		محور معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية		محور معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	.658**	11	.722**	19	.351*	27	.499**	35	.630**
2	.589**	12	.490**	20	.691**	28	.276	36	.393*
3	.697**	13	.694**	21	.651**	29	.639**	37	.279
4	.637**	14	.598**	22	.682**	30	.744**	38	.397*
5	.427**	15	.695**	23	.783**	31	.765**	39	.416**
6	.689**	16	.533**	24	.521**	32	.722**	40	.238
7	.823**	17	.552**	25	.630**	33	.788**	41	.534**
8	.611**	18	.371*	26	.610**	34	.788**	42	.713**
9	.585**							43	.790**
10	.623**								

** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

* دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يوضح الجدول ٣,٣ أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه كانت ذات درجات متفاوتة بين المتوسطة والعالية ومعظمها دالة إحصائيا، كما تشير النتائج إلى عدم وجود فقرة ذات ارتباط سالب أو يقل ارتباطها عن الدرجة ٠,٢٠، والذي قد يؤثر

Doi: 10.21608/jasep.2020.117898

في معامل الثبات العام للأداة، عليه، فقد اعتمد الباحث جميع فقرات الأداة وعددها (٤٣) فقرة لأغراض تطبيقها على العينة المختارة.

معاملات الارتباط بين محاور الدراسة والدرجة الكلية

جدول٣ ,٤ معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية

معاملات الارتباط	الدرجة الكلية للمقياس
محور معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية	.525**
محور معايير مرتبطة بالمعلمات	.702**
محور معايير مرتبطة ببيئة التعلم	.715**
محور معايير مرتبطة بالمناهج(المحتوى) الدراسية	.721**
محور معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع	.635**

يوضح الجدول ٤,٣ معاملات الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية، إذ تراوحت بين (**525.- **721.)، وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للأداة ذات قيم متفاوتة بين المتوسطة والعالية ودالة إحصائيا.

معامل الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا

جدول٣ ,٥ معاملات الثبات كرونباخ ألفا للمحاور والمقياس ككل

محاور المقياس	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha
محور معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية	10	0.792
محور معايير مرتبطة بالمعلمات	٨	0.738
محور معايير مرتبطة ببيئة التعلم	٨	0.738
محور معايير مرتبطة بالمناهج(المحتوى) الدراسية	٨	0.775
محور معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع	٩	0.755
الدرجة الكلية	٤٣	٠,٧٧٨

يلاحظ من الجدول ٣ ,٥ أن معامل الثبات في كل محور من محاور الدراسة، وكذلك معامل الثبات للدرجة الكلية، هي قيم ذات درجة عالية من الثبات في العلوم الإنسانية، ومؤشراً على مدى الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة، وعليه اعتبرت جميع المحاور صالحة لأغراض تطبيق الدراسة.

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

جدول٦,٣ معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

الجزء الأول	الجزء الثاني	الارتباط بين النصفين	التصحيح بمعامل (سبيرمان - براون)	التصحيح بمعامل (جتمان)
الفقرات الفردية	الفقرات الزوجية	0.882	0.938	٠,٩٣٧

يلاحظ من الجدول ٦,٣ أن درجة الاتساق الداخلي بين اجابات العينة بطريقة التجزئة النصفية عالية، حيث أن قيمة الارتباط بين النصفين (قيمة الفا بين الجزء الأول؛ الفقرات المفردة، وبين الجزء الثاني؛ الفقرات الزوجية) قد بلغت ٠,٨٨٢، وبلغ معامل التصحيح سبيرمان براون ٠,٩٣٨، كما بلغ أيضا معامل التصحيح جتمان ٠,٩٣٧؛ مما يدل على قوة أداة الدراسة وصلاحيته لأغراض التطبيق، مما يعد مؤشر جيد على مناسبة استخدام الأداة وتطبيقها لتحقيق أهداف الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً لأهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ومناقشتها، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) من وجهة نظر إدارات المدارس في سلطنة عُمان، ومن ثم يتبعها التوصيات التي قدمها الباحث في ضوء النتائج الواردة ضمن التحليل الإحصائي الخاص باستبانة الدراسة.

الإحصاء الوصفي

مقاييس النزعة المركزية

جدول٤,١ مقاييس النزعة المركزية لاستجابات عينة الدراسة حول مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان

مقاييس النزعة المركزية	المتوسط الحسابي	الوسيط	المنوال
المستوى العام	4.07	4.14	4.38

يبين الجدول ٤,١ مقاييس النزعة المركزية لاستجابات عينة الدراسة حول مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام ٤,٠٧، كما بلغ الوسيط ٤,١٤، في حين بلغت قيمة المنوال ٤,٣٨، ويتضح من القيم السابقة لمقاييس النزعة المركزية وجود تقارب بين المتوسط والوسيط، والمنوال وعدم وجود تباعد بينها.

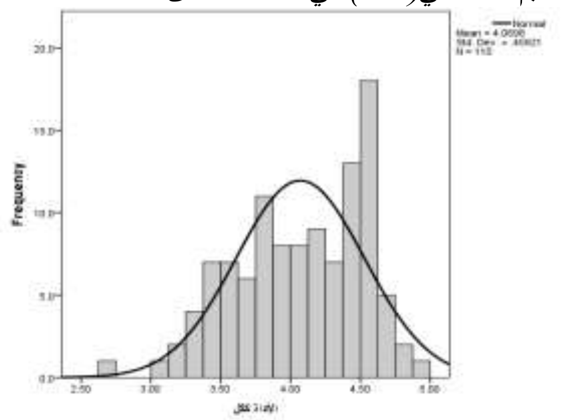
مقاييس التشتت

جدول٤ ,٢ مقاييس التشتت لاستجابات عينة الدراسة حول مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان.

التباين	الانحراف المعياري±	الالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري	المدى	الحد الأدنى للقيم	الحد الأعلى للقيم
0.21	0.46	-0.47	-0.58	0.04	2.13	2.74	4.88

يبين الجدول ٢,٤ مقاييس التشتت لاستجابات عينة الدراسة حول مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان، إذ بلغت نسبة التباين ٠,٢١، كما بلغ الانحراف المعياري± ٠,٤٦، وهاتين القيمتين متقاربتين من بعضهما، كما تقل عن الواحد الصحيح؛ مما يدل على أن القيم قريبة من وسطها الحسابي وعدم وجود تشتت بينها، كما يوضح الجدول القيمة المناسبة للالتواء والتي بلغت-0.47، وهي قيمة انحصرت بين +١ و-١، أي أن توزيع الاستجابات يقترب من التوزيع الطبيعي، مع وجود ميل في الاستجابات للاتجاه السالب، وكذلك الحال بالنسبة للتفلطح، فقد بلغت قيمته -0.58، وهي قيمة أيضا انحصرت بين +١ و-١، وهذا يعني عدم وجود تفلطح في القيم، وهو دليل على مناسبة انتشار الاستجابات حول وسطها الحسابي، وما يؤكد ذلك أن قيمة الخطأ المعياري ٠,٠٤، أي أن الاستجابات المشتتة قليلة جدا.

شكل٤ ,١ توزيع متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان



يبين الشكل ٤, ١ توزيع استجابات عينة الدراسة حول مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان، حيث

يتضح أن توزيع استجابات العينة يأخذ الشكل الطبيعي؛ لعدم وجود تفلطح أو التواء، حيث توزعت الاستجابات بانتظام عن يمين ويسار المتوسط الحسابي والذي بلغ ٤,٠٧ تقريبا، فهي قيمة تقع في منتصف القيم، كما يوضح الشكل أن خط المنحنى يلامس المحور السيني من جهة اليمين، كما أن القيم جاءت محصورة بين ٢,٧٤، و٤,٨٨، عليه، فإن الباحث سوف يعمد إلى استخدام الاختبارات البارا مترية في الإحصاء الاستدلالي للإجابة على أسئلة الدراسة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على " ما مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) من وجهة نظر إدارات المدارس في سلطنة عُمان"؟، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة في المحاور الخمسة لمعايير إدارة الجودة الشاملة والدرجة الكلية للأداة. ومن أجل تفسير هذه التقديرات اعتمد الباحث المعيار الموضح في الجدول ٣,٤ لوصف هذه المتوسطات.

جدول٣,٤ معيار الحكم على المتوسطات

المدى	درجة التطبيق
من ١ إلى ١,٧٩	ضعيفة جداً
من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩	ضعيفة
من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	متوسطة
من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩	عالية
من ٤,٢٠ إلى ٥	عالية جداً

والجدول ٤,٤ يوضح نتائج الإجابة على السؤال الأول.

جدول٤,٤ جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على محاور الدراسة، مرتبة تنازليا.

الرتبة	الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري ±	درجة التطبيق
1	1	محور معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية	4.21	0.56	عالية جداً
٢	5	محور معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع	4.15	0.60	عالية
٣	3	محور معايير مرتبطة ببيئة التعلم	4.10	0.57	عالية
4	2	محور معايير مرتبطة بالمعلمات	4.07	0.55	عالية
5	4	محور معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية	3.82	0.62	عالية
		الأداة ككل	4.07	0.46	عالية

Doi: 10.21608/jasep.2020.117898

يتضح من الجدول 4.4 أن الدرجة الكلية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان، تعبر عن مستوى عال، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤,٠٧، وبانحراف معياري± ٠,٤٦، وأن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة على المحاور قد تراوحت بين ٣,٨٢ – ٤,٢١، واحتل المحور الأول المرتبط بالإدارة المدرسية على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٤,٢١، وبانحراف معياري± ٠,٥٦، يليه المحور الخامس المرتبط بمعايير العلاقة بين المدرسة والمجتمع بمتوسط حسابي ٤,١٥، وبانحراف معياري± ٠,٦٠، يليه المحور الثالث المرتبط ببيئة التعلم بمتوسط حسابي ٤,١٠، وبانحراف معياري± ٠,٥٧، وجاء المحور الثاني المرتبط بالمعلمات في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي ٤,٠٧، وبانحراف معياري±٠,٥٥، فيما جاء المحور الرابع المرتبط بمعايير المناهج الدراسية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ٣,٨٢، وبانحراف معياري± ٠,٦٢.

حسب فقرات محاور الدراسة

المحور الأول: معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية

جدول٤ ,٥ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية، مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	8	تنظر الإدارة المدرسية للعنصر البشري أنه أساس الجودة في منظومة العمل.	4.45	0.80	عالية جداً
2	2	توجد وثيقة واضحة لرؤية المدرسة ورسالتها.	4.42	0.78	عالية جداً
3	1	تستثمر إدارة المدرسة الاستثمار الأمثل لجميع الامكانيات (المادية، المالية، البشرية).	4.40	0.74	عالية جداً
4	7	تعزز الإدارة المدرسية مبادئ المساواة والعدل وتكافؤ الفرص لرفع الروح المعنوية للمتعلمين والمعلمين.	4.26	0.90	عالية جداً
5	4	تعتبر إدارة المدرسة موضوع تحقيق الجودة مسؤولية مشتركة لجميع العاملين.	4.24	0.85	عالية جداً
6	3	تستخدم المدرسة الأساليب العلمية في حل المشكلات التي تواجه المدرسة.	4.20	0.80	عالية جداً
7	9	تعتبر إدارة المدرسة إدارة الجودة الشاملة عملية مستمر للتطوير.	4.18	0.94	عالية
8	6	يحرص أعضاء المجتمع المدرسي على المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المدرسية من أجل تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة.	4.05	0.84	عالية
9	10	تستخدم إدارة المدرسة الأساليب الإحصائية في الرقابة على جودة الخدمات.	4.02	0.89	عالية
١٠	5	تأخذ المدرسة بفكرة المعايير العالمية والاعتماد الأكاديمي.	3.85	0.90	عالية
		المستوى العام	4.21	0.56	عالية جداً

يتضح من الجدول ٥,٤ أن المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات محور معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية، بلغ ٤,٢١، وبانحراف معياري عام±٠,٥٦، وبدرجة تطبيق عالية جداً. وأن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المعايير المرتبطة بالإدارة المدرسية تراوحت ما بين ٣,٨٥ – ٤,٤٥، وكانت أعلى الفقرات هي الفقرة رقم ٨ التي تشير إلى أن "الإدارة المدرسية تنظر للعنصر البشري على أساس الجودة في منظومة العمل" بمتوسط حسابي ٤,٤٥.

جاء هذا المعيار المرتبطة بالإدارة المدرسية في المرتبة الأولى بدرجة عالية جداً. وقد يعزى السبب في ذلك إلى إدراك ووعي مديرات المدارس ومساعداتهن بأهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة وهو ما تؤكد عليه وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨)، على ضرورة إتباع معايير الجودة الشاملة للوصول للتميز والإتقان في الأداء.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغافري (٢٠٠٤)، التي توصلت إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي جاءت بدرجة كبيرة ودراسة خضر (٢٠٠٤)، ودراسة الكعبية (٢٠٠٨)، ودراسة المطيري (٢٠١٥)، ودراسة المخمري (٢٠١٣)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العتيبي (٢٠٠٦)، التي كشفت عن وجود قصور في دور الإدارة المدرسية في تحقيق معايير الجودة التعليمية في المدارس الثانوية العامة بنين بمكة المكرمة يتمثل في مركزية إدارة المدرسة في وضع الخطط المنظمة للعمل وفي صنع واتخاذ القرارات المدرسية، ودراسة الشعلان (٢٠٠٧)، التي توصلت إلى تدني إدارة الجودة الشاملة في إدارة مدارس التعليم الثانوي للبنات في المملكة العربية السعودية المنطقة الشرقية، ودراسة الحراصي (٢٠٠٩)، التي أظهرت أن تقديرات أفراد مجتمع الدراسة على المحاور الستة لمدى تطبيق بعض مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية الأساسية تمارس بدرجة متوسطة.

وجاءت المعايير المرتبطة بالإدارة المدرسية أكثر المعايير تطبيقا وهذه النتيجة تؤكد على أهمية ودور مديرات المدارس ومساعداتهن في تفعيل هذا المعيار، وقد يعزى السبب في ذلك إلى إدراكهن ووعيهن بأهمية المعايير المرتبطة بالإدارة المدرسية، وكذلك ربما يعكس مدى حرصهن على إعطاء هذا المعيار الأولوية باعتباره من صميم عملهن لتفعيلها في الأعمال الإدارية التي يشرفن عليها، كما قد يعكس حرصهن على الإجادة في إدارة مدارسهن بدرجة عالية من الجودة والإتقان وإبراز دورهن كمسؤولات عن هذه المدارس وبالتالي كسب رضا المسؤولين عن إدارة الجودة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أوبيسيسان

(obisesan,1999) التي أشارت إلى أن أسلوب إدارة الجودة يساعد على التعاون ويعمل على زيادة فعالية المشاركة في إدارة المدارس، وتحسين الجوانب الإدارية في المدرسة، وتتفق أيضاً مع دراسة بول (paul,1998) التي أظهرت نتائجها أن النهج الإداري الجديد يساعد وبشكل كبير على تحقيق النجاح في البيئة المدرسية بصورة عامة.

المحور الثاني: المعايير المرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع

جدول٦,٤ *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع، مرتبة تنازليا.*

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري±	درجة التطبيق
1	37	تعزز المدرسة القيم الحميدة لدى الطلبة خلال المناسبات الدينية والوطنية.	4.40	0.69	عالية جداً
2	35	تعمل الإدارة على إشراك الطلبة في العمل التطوعي خارج البيئة الصفية.	4.32	0.80	عالية جداً
٢	39	للإدارة المدرسية دور في تنمية الوعي عند الطلبة وأولياء الأمور بأهمية العلم وجدوى التعليم.	4.32	0.82	عالية جداً
٢	40	تبحث الإدارة المدرسية بالتعاون مع الأخصائيين والمعلمين الأسباب التي تؤدي إلى تسرب الطلبة من المدرسة وإيجاد الحلول لها.	4.32	0.90	عالية جداً
٣	41	تعمل الإدارة مع أولياء الأمور على توفير بيئة دراسية مناسبة للطلبة.	4.26	0.93	عالية جداً
٤	36	تساهم الإدارة مع مؤسسات المجتمع المحلي على رفع الوعي الأسري بأهمية المدرسة كمؤسسة تربوية ثقافية اجتماعية.	4.20	0.82	عالية جداً
٥	38	تعقد الإدارة المدرسية اجتماعات دورية مع أولياء أمور الطلبة لتوعية الطلبة حول الاستفادة المثلى لأوقاتهم بعد الدراسة (خارج المدرسة).	4.08	0.85	عالية
٦	42	تقدم الإدارة تقريراً شهرياً لأولياء أمور الطلبة لاطلاعهم على مدى انتظام أبنائهم في المدرسة	3.85	1.17	عالية
٧	43	تنظم إدارة المدرسة دورات تدريبية لأبناء المجتمع المحلي وأولياء الأمور.	3.55	1.22	عالية
		المستوى العام	4.15	0.60	عالية

يتضح من الجدول ٦,٤ أن فقرات المعايير المرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع تتراوح بين متوسط حسابي العام ٣,٥٥ – ٤,٥ وأن المتوسط العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة على هذا المحور جاء بدرجة عالية بمتوسط حسابي ٤,١٥ وقد احتلت الفقرة ٣٧ والتي تنص على" تعزز المدرسة القيم الحميدة لدى الطلبة خلال المناسبات الدينية والوطنية" المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ ٤,٤٠.

وجاء المعيار المرتبط بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع في الترتيب الثاني بدرجة تطبيق عالية، حيث تشير هذه النتيجة على أن إدارات مدارس التعليم الأساسي (١-٤) غالباً ما تسلط الضوء على العلاقة بين المدرسة والمجتمع إيماناً منها بأن هناك الكثير من المعارف والقيم والمهارات يمكن اكتسابها عن طريق التفاعل مع المجتمع المحيط بالمدرسة وهذا ينسجم مع ما أشارت إليه دراسة قنديل (٢٠١٠)، من أن معايير الجودة الشاملة تعمل على تنمية العديد من القيم المتعلقة بالعمل الجماعي وعمل الفريق الواحد، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة الغافري (٢٠٠٤)، التي أشارت إلى أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة المرتبطة بين المدرسة والمجتمع المحلي كانت كبيرة.

ويبدو أن هذه النتيجة تدعو للتفاؤل حيث تقوم مديرات المدارس ومساعداتهن بتوظيف البيئة المحلية باعتبارها مصدر تعلم آخر بجانب المناهج الدراسية، من خلال الاستفادة منها، وهذا يتماشى مع توجهات التعليم في مدارس التعليم الأساسي(١-٤).

المحور الثالث: معايير مرتبطة ببيئة التعلم

جدول ٤,٧ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور معايير مرتبطة ببيئة التعلم، مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري±	درجة التطبيق
1	19	توفير بيئة تعليمية تعلمية محفزة ومثيرة للعملية التعليمية.	4.28	0.68	عالية جداً
2	23	تنمية روح الانتماء للبيئة المدرسية.	4.17	0.94	عالية
3	24	اعتماد نظام التقويم التكويني (البنائي) المستمر.	4.16	0.83	عالية
4	20	التوظيف الأكمل للتقنيات الحديثة والتعامل معها بفعالية.	4.10	0.77	عالية
5	21	تنويع الأنشطة الصفية وفقاً لتنوع حاجات وقدرات الطلاب المختلفة.	4.09	0.84	عالية
6	26	استخدام تكنولوجيا المعلومات في إثراء خبرات الطلبة وتعزيز تعلمهم.	4.09	0.75	عالية
7	22	تنفيذ مشروعات تطويرية تسهم في تطوير استراتيجيات التعلم والتعليم.	3.98	0.80	عالية
٨	25	تقديم برامج إثرائية للطلبة المتفوقين.	3.95	0.94	عالية
		المستوى العام	4.10	0.57	عالية

يتبين من خلال الجدول ٤,٧ درجة تقديرات أفراد عينة الدراسة على محور المعايير المرتبطة ببيئة التعلم جاءت عالية بمتوسط حسابي ٤,١٠ وقد تراوحت التقديرات بين متوسط حسابي ٣,٩٥ – ٤,٢٨، وكانت أعلى الفقرات هي الفقرة

١٩ والتي تنص على" توفير بيئة تعليمية تعلمية محفزة ومثيرة للعملية التعليمية" بمتوسط حسابي بلغ ٤,٢٨.

جاءت المعايير المرتبطة ببيئة التعلم في الترتيب الثالث بدرجة تطبيق عالية، وقد يعزى السبب في ذلك إلى الاهتمام الذي توليه مديرات المدارس ومساعداتهن في التحصيل الدراسي من خلال توفير بيئة تعليمية مشجعة للتعلم، تجعل من الطالب محور العملية التعليمية، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى ما تميزت به الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، من حيث التركيز على بيئة التعلم.

المحور الرابع: معايير مرتبطة بالمعلمات

جدول ٨,٤ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور معايير مرتبطة بالمعلمات، مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	17	تستخدم المعلمة الحافز المادي والمعنوي في إثارة الدافعية للتعلم.	4.54	0.66	عالية جداً
2	18	قدرة المعلمة على إثارة الدافعية والتشويق عند الطلبة في الغرفة الصفية.	4.16	0.67	عالية
3	15	تمتلك المعلمة مهارة صياغة الأهداف المناسبة في المجالات المعرفية والمهارية والانفعالية.	4.13	0.89	عالية
4	13	تستخدم المعلمة استراتيجيات متنوعة في التدريس.	4.08	0.94	عالية
5	16	توجد خبرة كافية لدى المعلمة في توظيف الوسائل التعليمية.	4.05	0.79	عالية
6	11	يعد الإعداد المهني للمعلمة بشكل عام كافيا لجعلها مؤهلةً للتدريس.	4.04	0.96	عالية
7	14	تحدد المعلمة الأسلوب المناسب للتعامل مع الطلاب.	4.02	0.91	عالية
٨	12	تجد المعلمات صعوبة في التعامل مع الفروق الفردية في تنظيم العمل الصفي.	3.55	1.01	عالية
		المستوى العام	4.07	0.55	عالية

يتضح من الجدول ٨,٤ أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور المعايير المرتبطة بالمعلمات قد تراوحت بين ٣,٥٥ – ٤,٥٤ وبلغ المتوسط العام للمحور ككل ٤,٧ وبانحراف معياري عام± ٠,٥٥، وبدرجة تطبيق عالية، وكانت أعلى الفقرات هي الفقرة رقم ١٧ والتي تنص على" تستخدم المعلمة الحافز المادي والمعنوي في إثارة الدافعية للتعلم" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ ٤,٥٤.

جاءت المعايير المرتبطة بالمعلمات في الترتيب الرابع وبدرجة التطبيق عالية وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي مديرات المدارس ومساعداتهن بضرورة الاهتمام بالعنصر البشري، نظرا لكونه أساس العمل، وبالتالي لابد أن يواكب معايير الجودة الشاملة والاستفادة منها في ضبط الجودة التعليمية ويؤكد الباحثين

علـى أهميـة العنصـر البشـري، وضـرورة تدريبـه وتحفيـزه باعتبـاره مـن أهـم العناصـر التـي تحقـق أهـداف المؤسسـة وتطلعاتهـا حمـود (٢٠٠٥)، وهـو مـا أكـدت عليـه وثيقـة التعلـيم (٢٠١٧)، وتلتقـي هـذه النتيجـة مـع نتيجـة دراسـة (الرجـب، ٢٠٠١) التـي بينـت أن درجـة قابليـة نظـام إدارة الجـودة الشـاملة للتطبيـق فـي المـدارس كانـت كبيـرة فيمـا يتعلـق بمعيـار المعلـم، أمـا دراسـة (غنـيم، ٢٠٠٥) فقـد أظهـرت نتائجهـا أن المـديرين يطبقون مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمين بدرجة متوسطة.

المحور الخامس: معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية

جدول٤,٩ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية، مرتبة تنازليا.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري±	درجة التطبيق
1	27	ارتباط محتوى المقرر بالممارسة الواقعية.	4.14	0.77	عالية
2	28	طول المناهج يتناسب مع عدد الحصص.	4.06	0.95	عالية
3	29	يرتبط ما يتعلمه التلميذ في المدرسة بالمهارات الحياتية في المجتمع المحيط بالمدرسة من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية.	3.93	0.84	عالية
4	32	توافر أساليب تقويمية لقياس تحقيق أهداف المناهج تتناسب مع إمكانيات الطلاب ومهاراتهم.	3.77	0.94	عالية
5	33	توافر الأجهزة والأدوات المرتبطة بالمناهج المقرر.	3.77	1.07	عالية
6	34	مناسبة زمن الحصة لتدريس موضوعات المقرر.	3.68	1.13	عالية
٧	31	محتوى المناهج الحالية تتناسب مع قدرات الطلاب في الصف.	3.64	0.98	عالية
٨	30	يشجع المنهج الحالي على الابتكار والإبداع.	3.56	0.96	عالية
		المستوى العام	3.82	0.62	عالية

يتضـح مـن الجـدول ٤,٩ أن المسـتوى العـام لتقـديرات أفـراد عينـة الدراسـة علـى فقـرات محـور المعـايير المرتبطـة بالمنـاهج الدراسـية ككـل جـاءت بدرجـة عاليـة بمتوسـط حسـابي بلـغ ٣,٨٢ وقـد تراوحـت المتوسـطات الحسـابية للفقـرات فـي هـذا المحـور بـين ٣,٥٦ – ٤,١٤، ونجـد أن أعلـى تقـدير هـو للفقـرة ٢٧ والتـي تـنص علـى" ارتبـاط محتـوى المقـرر بالممارسـة الواقعيـة" فـي المرتبـة الأولـى بـأعلى متوسـط حسابي بلغ ٤,١٤.

جـاءت المعـايير المرتبطـة بالمنـاهج الدراسـية بالترتيـب الخـامس والأخيـر، وصـنفت بدرجـة تطبيـق عاليـة أيضـا، وهـي نتيجـة تنسجم مـع نتـائج المحـاور السـابقة التـي تؤكـد فـي مجملهـا علـى قيـام أفـراد عينـة الدراسة بتطبيـق جميـع معـايير الجـودة الشاملة بنفس المستوى.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117898

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغافري(٢٠٠٤)، التي أشارت إلى درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة المرتبطة بالمناهج كانت كبيرة، وتتفق أيضاً مع دراسة الرجب(٢٠٠١)، التي أظهرت نتائجها إن درجة قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة كانت كبيرة في المعيار المتعلق بالمناهج، وبالرغم من ذلك فإنه من الملفت أن تأتي هذه المعايير في المرتبة الاخيرة الأمر الذي يشير إلى اعتقاد أفراد عينة الدراسة من المديرات ومساعداتهن بأن مثل هذه المعايير بعيدة عن تخصصاتهن.

ملخص نتائج إجابة السؤال الأول

اشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن تقديرات مديرات المدارس ومساعداتهن لمدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي (١-٤) بشكل عام جاءت بدرجة عالية في جميع المعايير، باستثناء المعيار الأول المرتبطة بالإدارة المدرسية الذي جاء بدرجة عالية جداً. وقد يعزى السبب في ذلك إلى إدراك ووعي مديرات المدارس ومساعداتهن بأهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة وهو ما تؤكد عليه وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨)، على ضرورة اتباع معايير الجودة الشاملة للوصول للتميز والإتقان في الأداء.

وجاءت المعايير المرتبطة بالإدارة المدرسية أكثر المعايير تطبيقاً، وهذه النتيجة تؤكد على أهمية ودور مديرات المدارس ومساعداتهن في تفعيل هذا المعيار، وقد يعزى السبب في ذلك إلى إدراكهن ووعيهن بأهمية المعايير المرتبطة بالإدارة المدرسية، وكذلك ربما يعكس مدى حرصهن على إعطاء هذا المعيار الأولوية باعتباره من صميم عملهن لتفعيلها في الأعمال الإدارية اللاتي يشرفن عليها، كما قد يعكس حرصهن على التميز في إدارة مدارسهن بدرجة عالية من الجودة والإتقان وإبراز دورهن كمسؤولات عن هذه المدارس وبالتالي كسب رضا المسؤولين عن إدارة الجودة.

وجاء المعيار المرتبط بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع في الترتيب الثاني بدرجة تطبيق عالية، حيث تشير هذه النتيجة إلى أن إدارات مدارس التعليم الأساسي (١-٤) غالباً ما تسلط الضوء على العلاقة بين المدرسة والمجتمع إيماناً منها بأن هناك الكثير من المعارف والقيم والمهارات يمكن اكتسابها عن طريق التفاعل مع المجتمع المحيط بالمدرسة.

وفي الترتيب الثالث جاءت المعايير المرتبطة ببيئة التعلم بدرجة تطبيق عالية، وقد يعزى السبب في ذلك إلى الاهتمام الذي توليه مديرات المدارس ومساعداتهن في التحصيل الدراسي من خلال توفير بيئة تعليمية مشجعة للتعلم، تجعل من الطالب محور العملية التعليمية.

في حين جاءت المعايير المرتبطة بالمعلمات في الترتيب الرابع وبدرجة التطبيق عالية وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي مديرات المدارس ومساعداتهن بضرورة الاهتمام بالعنصر البشري، نظراً لكونه أساس العمل، وبالتالي لابد أن يواكب معايير الجودة الشاملة والاستفادة منها في ضبط الجودة التعليمية ويؤكد الباحثين على أهمية العنصر البشري، وضرورة تدريبه وتحفيزه باعتباره من أهم العناصر التي تحقق أهداف المؤسسة وتطلعاتها.

في حين جاءت المعايير المرتبطة بالمناهج الدراسية بالترتيب الأخير، وصنفت بدرجة تطبيق عالية أيضا. وهي نتيجة تنسجم مع نتائج المحاور السابقة التي تؤكد في مجملها على قيام أفراد عينة الدراسة بتطبيق جميع معايير الجودة الشاملة بنفس المستوى.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه:

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) لاستجابة أفراد العينة حول مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان تعزى لمتغير المسمى الوظيفي؟"

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة حول تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان، حسب المسمى الوظيفي (مديرة مدرسة، مساعدة مديرة مدرسة)، والخبرة الإدارية واستخراج اختبار(T-Test)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول ٤,١٠

جدول٤,١٠ نتائج اختبار(T-Test) لدلالة الفروق حول تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان، حسب متغير المسمى الوظيفي

المحاور	المسمى الوظيفي	العدد ن= 110	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
محور معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية	مديرة مدرسة	47	4.17	0.63	0.678-	0.197
	مساعدة مدير	63	4.24	0.51		
محور معايير مرتبطة بالمعلمات	مديرة مدرسة	47	4.18	0.54	1.817	0.850
	مساعدة مدير	63	3.99	0.54		
محور معايير مرتبطة ببيئة التعلم	مديرة مدرسة	47	4.12	0.60	0.282	0.985
	مساعدة مدير	63	4.09	0.55		
محور معايير مرتبطة بالمناهج(المحتوى) الدراسية	مديرة مدرسة	47	3.91	0.60	1.404	0.686
	مساعدة مدير	63	3.75	0.63		
محور معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع	مديرة مدرسة	47	4.18	0.63	0.512	0.699
	مساعدة مدير	63	4.12	0.58		

يتضح من الجدول ٤,١٠ بالنسبة لمتغير المسمى الوظيفي (مديرة مدرسة، مساعدة مديرة مدرسة)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات عينة الدراسة حول تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان، في جميع محاور الدراسة.

بالنسبة لمتغير المسمى الوظيفي (مديرة مدرسة - مساعدة مديرة مدرسة) فقد أظهرت النتائج انه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرات ومساعداتهن، وهذه النتيجة تعني أن تطبيق معايير الجودة الشاملة حسب تقديرات مديرات المدارس ومساعداتهن لا يختلف باختلاف المسمى الوظيفي، وقد يرجع ذلك إلى أن جميع أفراد العينة يقومون بتطبيق معايير متشابهة بغض النظر عن المسمى الوظيفي، أو ربما يعود ذلك إلى كون تجربة نظام الجودة الشاملة تجربة جديدة في مدارس التعليم الأساسي، والتي استحدثتها معايير جديدة تدرب عليها كل من المديرات والمساعدات من خلال خبرات تدريبية مشابهة وفي ظروف عمل متشابهة وبالتالي فمن الطبيعي أن تتقارب تقديراتهن.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصه:

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) لاستجابة أفراد العينة حول مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان تعزى لمتغير الخبرة الإدارية؟"

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان حسب متغير الخبرة الإدارية (٥ سنوات فأقل، من ٦ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، والجدول ٤,١١ يوضح ذلك.

جدول ٤,١١ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير الخبرة الإدارية حول تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان

محاور الدراسة	الخبرة الإدارية	٥ سنوت فأقل	(٦-١٠) سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	الكلي
	العدد	18	43	49	110
محور معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية	المتوسط الحسابي	3.98	4.14	4.35	4.21
	الانحراف المعياري	0.53	0.61	0.50	0.56
محور معايير مرتبطة بالمعلمات	المتوسط الحسابي	3.81	4.02	4.21	4.07
	الانحراف المعياري	0.45	0.60	0.50	0.55
محور معايير مرتبطة ببيئة التعلم	المتوسط الحسابي	3.90	4.00	4.28	4.10
	الانحراف المعياري	0.54	0.58	0.54	0.57
محور معايير مرتبطة	المتوسط الحسابي	3.43	3.77	4.01	3.82

بالمناهج(المحتوى) الدراسية	الانحراف المعياري	0.47	0.57	0.65	0.62
محور معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع	المتوسط الحسابي	3.99	4.03	4.30	4.15
	الانحراف المعياري	0.41	0.69	0.55	0.60

يبين الجدول ١١,٤ تباينا متقاربا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان حسب متغير الخبرة الإدارية.

وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول ١٢,٤ يوضح ذلك.

جدول ١٢,٤ تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير الخبرة الإدارية حول تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان

محاور المقياس	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
محور معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	2.187	2	1.093	3.613	0.030
	داخل المجموعات	32.376	107	0.303		
	الكلي	34.563	109			
محور معايير مرتبطة بالمعلمات	بين المجموعات	2.236	2	1.118	3.887	0.023
	داخل المجموعات	30.778	107	0.288		
	الكلي	33.014	109			
محور معايير مرتبطة ببيئة التعلم	بين المجموعات	2.713	2	1.356	4.454	0.014
	داخل المجموعات	32.585	107	0.305		
	الكلي	35.298	109			
محور معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية	بين المجموعات	4.515	2	2.257	6.478	0.002
	داخل المجموعات	37.285	107	0.348		
	الكلي	41.8	109			
محور معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع	بين المجموعات	2.241	2	1.12	3.205	0.044
	داخل المجموعات	37.407	107	0.35		
	الكلي	39.648	109			

يلاحظ من الجدول ١٢,٤ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان تعزى إلى الخبرة الإدارية في جميع محاور الدراسة، ولبيان الفروق بين المتوسطات الحسابية في جميع محاور الدراسة، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (LSD) كما هو مبين في الجدول ١٣,٤.

جدول ١٣,٤ المقارنات البعدية بطريقة (LSD) لأثر متغير الخبرة الإدارية حول تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان

المحور	سنوات الخبرة		فرق المتوسطات	الدلالة الاحصائية	اتجاه الفروق
محور معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية	6-10سنوات	٥ سنوات فأقل	0.16176	0.297	ـــ
	أكثر من ١٠ سنوات	٥ سنوات فأقل	.37528*	0.015	أكثر من ١٠ سنوات
	أكثر من ١٠ سنوات	6-10 سنوات	0.21353	0.066	ـــ
محور معايير مرتبطة بالمعلمات	6-10سنوات	٥ سنوات فأقل	0.21076	0.164	ـــ
	أكثر من ١٠ سنوات	٥ سنوات فأقل	.39668*	0.008	أكثر من ١٠ سنوات
	أكثر من ١٠ سنوات	6-10 سنوات	0.18593	0.1	ـــ
محور معايير مرتبطة ببيئة التعلم	6-10سنوات	٥ سنوات فأقل	0.10126	0.515	ـــ
	أكثر من ١٠ سنوات	٥ سنوات فأقل	.37968*	0.014	أكثر من ١٠ سنوات
	أكثر من ١٠ سنوات	6-10 سنوات	.27842*	0.017	أكثر من ١٠ سنوات
محور معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية	6-10سنوات	٥ سنوات فأقل	.33979*	0.043	6-10سنوات
	أكثر من ١٠ سنوات	٥ سنوات فأقل	.57455*	0.001	أكثر من ١٠ سنوات
	أكثر من ١٠ سنوات	6-10 سنوات	0.23475	0.06	ـــ
محور معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع	6-10سنوات	٥ سنوات فأقل	0.04335	0.794	ـــ
	أكثر من ١٠ سنوات	٥ سنوات فأقل	0.3162	0.055	ـــ
	أكثر من ١٠ سنوات	6-10 سنوات	.27285*	0.029	أكثر من ١٠ سنوات

* دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول ١٣,٤ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين عينة الدراسة ذوي الخبرة الإدارية أكثر من ١٠ سنوات،

وعينة الدراسة ذوي الخبرة الإدارية ٥ سنوات فأقل، وجاءت الفروق لصالح عينة الدراسة ذوي الخبرة الإدارية، أكثر من ١٠ سنوات في جميع المحاور عدا في محور معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين عينة الدراسة ذوي الخبرة الإدارية أكثر من ١٠ سنوات، وعينة الدراسة ذوي الخبرة الإدارية من ٦ إلى ١٠ سنوات، وجاءت الفروق لصالح عينة الدراسة ذوي الخبرة الإدارية؛ أكثر من ١٠ سنوات في محوري، معايير مرتبطة ببيئة التعلم، ومعايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين عينة الدراسة ذوي الخبرة الإدارية من ٦ إلى ١٠ سنوات، وعينة الدراسة ذوي الخبرة الإدارية ٥ سنوات فأقل، وجاءت الفروق لصالح عينة الدراسة ذوي الخبرة الإدارية من ٦ إلى ١٠ سنوات في محور معايير مرتبطة ببيئة التعلم.

بينما أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التطبيق مديرات المدارس ومساعداتهن بالنسبة لمتغير الخبرة الإدارية (٥ سنوات فأقل، من ٦ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، لصالح ذوي الخبرة الأعلى وتبدو هذه النتيجة منطقية كون أفراد عينة الدراسة الذين يمتلكون خبرة ١٠ سنوات فأكثر، هم أكثر مرونة في العمل، فكلما زادت المدة زادت الخبرة لدى مديرات المدارس ومساعداتهن، للتعامل مع تطبيق المعايير بكفاءة وفعالية، إضافة إلى مرورهن بالعديد من الخبرات مثل حضور الندوات والمؤتمرات والورش التدريبية التي ربما ساعدتهم على تطوير خبراتهن في الأداء، فضلا عن خبراتهن في مجال القيادة والإدارة المدرسية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة خضر(٢٠٠٤)، ودراسة الملهوف(٢٠٠٧)، ودراسة أبو عبده(٢٠١١)،لصالح ذوي الخبرة الطويلة، وتختلف نتيجة الدراسة مع دراسة يامين(٢٠١٤)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، ونصه:

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$) لاستجابة أفراد العينة حول مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟"

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار(T-Test) للعينة المستقلة لمعرفة أثر متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، دراسات عليا)، والجدول التالي يوضح ذلك.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117898

جدول ١٤,٤ اختبار (T-Test) لأثر متغير المؤهل العلمي حول تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان

المحاور	المؤهل العلمي	العدد ن=110	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
محور معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية	بكالوريوس فأقل	88	4.24	0.55	1.179	0.995
	دراسات عليا	22	4.08	0.61		
محور معايير مرتبطة بالمعلمات	بكالوريوس فأقل	88	4.06	0.54	0.291-	0.210
	دراسات عليا	22	4.10	0.60		
محور معايير مرتبطة ببيئة التعلم	بكالوريوس فأقل	88	4.15	0.54	1.657	0.041
	دراسات عليا	22	3.93	0.66		
محور معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية	بكالوريوس فأقل	88	3.82	0.61	0.057	0.237
	دراسات عليا	22	3.81	0.69		
محور معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع	بكالوريوس فأقل	88	4.13	0.61	0.666-	0.943
	دراسات عليا	22	4.22	0.59		

يلاحظ من الجدول ١٤,٤ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تقديرات عينة الدراسة حول تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي(١-٤) في سلطنة عُمان حسب متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، دراسات عليا) في جميع محاور الدراسة عدا في محور معايير مرتبطة ببيئة التعلم، وجاءت الفروق الإحصائية فيه لصالح العينة ذوي المؤهلات بكالوريوس فأقل، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن تطبيق المعايير لا يرتبط بالمؤهل العلمي بقدر ما يرتبط بكفاءة التطبيق، كما يعزى إلى حصول كل من مديرات المدارس ومساعداتهن على اختلاف مؤهلاتهن المختلفة على فرص متساوية في التدريب على كيفية تطبيق معايير الجودة الشاملة، فهي فرص متشابهة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يامين(٢٠١٤)، ودراسة الرجب(٢٠٠١)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المؤهل الدراسي.

التوصيات والمقترحات

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها دراسة مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي (١-٤) من وجهة نظر إدارات المدارس في سلطنة عمان، توصي الدراسة بالآتي:

١- متابعة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي الحلقة الأولى من قبل المختصين بوزارة التربية والتعليم؛ لأهمية هذه المرحلة من مراحل التعليم، لمساعدة إدارات المدارس على التطبيق السليم لمعايير الجودة الشاملة بكفاءة وفعالية.
٢- تكثيف الدورات التدريبية والبرامج وورش العمل لمديرات المدارس ومساعداتهن من ذوي الخبرة الأقل لتطوير خبراتهن وأدائهن في مجال القيادة والإدارة المدرسية ومجال تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم.
٣- القيام بزيارات تبادلية بين مديرات مدارس التعليم الأساسي، للاستفادة من ذوي الخبرات، وتبادل الأفكار والرؤى في مجال تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارسهن.

المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة، وتوصياتها، يقترح الباحث إجراء دراسات منها

١- إجراء المزيد من الدراسات المماثلة لإدارة الجودة الشاملة في باقي محافظات السلطنة التي لم يشملها مجتمع الدراسة ومقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.
٢- إجراء المزيد من البحوث والدراسات لمدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

ابن منظور. (١٩٨٤). *لسان العرب* (ج٢). القاهرة: دار المعارف.
الأمانة العامة لمجلس التعليم. (٢٠١٧). *فلسفة التعليم في سلطنة عمان*. ط رقم ١.
البادي، نواف محمود. (٢٠١٠). *الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الأيزو*. الأردن: مكتبة البازوري.
الترتوري، محمد عوض، وجويحان. (٢٠٠٦). *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات* (ط١). عمان: دار المسيرة.
الحريري، رافده محمود. (٢٠٠٧). *الإدارة والتخطيط التربوي*. عمان: دار الفكر.
الخطيب، أحمد ورداح. (١٤٢٥). *إدارة الجودة الشاملة (تطبيقات تربوية)*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
الخطيب، محمد شحات. (٢٠٠٣). *الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم*. الرياض: مكتبة الملك فهد.
الخطيب، محمد. (٢٠٠٧). *مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية*. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: الرياض.
الذبيان، اسراء. (٢٠١٣). *درجة تطبيق الجامعات الأردنية الخاصة لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس فيها*. (دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش: جرش الأردن.
الرجب، غازي. (٢٠٠١). *مدى قابلية إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة أربد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد: الأردن.
السعود، راتب سلامة. (٢٠٠٢). *إدارة الجودة الشاملة*. سوريا: مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية.
الشعيلان، نورة خميس. (٢٠٠٧). *مدى توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدارس الثانوية الشاملة للبنات بالمملكة العربية السعودية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الخليجية، المنامة: البحرين.
الصليبي، محمود عيد. (٢٠٠٧). *الجودة الشاملة وانماط القيادة التربوية وفقا لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتهما بالرضا الوظيفي لمعلميهم وادائهم*. عمان: الأردن. دار الحامد للنشر والتوزيع.
الصليبي، محمود عيد. (٢٠٠٨). *الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية (ط ١)*. عمان: دار الحامد.

العتيبي، طلال بن محمد مطر. (٢٠٠٩). *تصور مقترح لدور الإدارة المدرسية في تحقيق، معايير الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة بنين بمكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

العجمي، محمد حسنين. (٢٠٠٧). *الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديد.

العويسي، رجب بن علي بن عبيد. (٢٠٠٦). *تطوير إدارة المدرسة الثانوية بسلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة*. كلية التربية جامعة عين شمس. مصر.

الغافري، صالح بن سعيد. (٢٠٠٤). *درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان كما يتصورها مديرو المدارس*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الغيثي، هاني بن سعيد بن مبارك. (٢٠٠٧). *مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة في سلطنة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق.

الغيثي، هاني بن سعيد بن مبارك. (٢٠١٢). *معايير الجودة الشاملة في تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان*، نموذج مقترح، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس.

الفتلازي، وسهيلة، محسن كاظم. (٢٠٠٧). *الجودة في التعليم. المفاهيم المعايير، المواصفات*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الكثيري، سالم سهيل. (٢٠٠٩). *تحديات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان* (رسالة ماجستير). دراسة حالة بكلية العلوم التطبيقية بصلالة. مصر: الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البري.

الكعبية، فاطمة عبد الله حجي سالم. (٢٠٠٨). *تطوير فاعلية أداء مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة*. (رسالة ماجستير) مصر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم الدراسات التربوية.

المخمري، محمد بن عبد الله. (٢٠١٣). *درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس ذات الصفوف ١١ ١٢ من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين ومحافظتي شمال الباطنة وجنوب الباطنة* (رسالة ماجستير غير منشورة جامعة مؤتة، المملكة الأردنية الهاشمية.

المطيري، عبد الرحمن. (٢٠١٥). *درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس المتوسطة في محافظة الأحمدي في دولة الكويت*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، عمان، الأردن.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117898

الملهوف، مشعل محمد. (٢٠٠٧). *مستوى وعي القادة التربويين لإدارة الجودة الشاملة في المناطق التعليمية بالكويت، ودرجة استعدادهم لتطبيقها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.

المليجي، رضا إبراهيم والبرازي. ومبارك عود. (٢٠١٠). *الجودة الشاملة والاعتماد المؤسسي*. القاهرة: دار علاء الكتب للتوزيع.

أبو عبده، فاطمة عيسى. (٢٠١١). *درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

أحلام ومحمود. (٢٠٠٧). *المنتج التعليمي "المعايير وتحقيق الجودة*. مصر: دار الجامعة الجديدة.

بدوي، محمد فوزي. (٢٠١٠). *إدارة التعليم والجودة الشاملة*. العين، دار التعليم الجامعي.

حسين، سلامة عبد العظيم. (٢٠٠٨). *الجودة الشاملة والاعتماد التربوي*. مصر: دار الجامعة الجديدة.

حمداوي، جميل. (٢٠١٤). *البحث العلمي التربوي، مناهجه وتقنياته*. بيروت: دار الكتب العلمية.

حمود، خضير كاظم. (٢٠٠٥). *إدارة الجودة الشاملة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خاشقجي، هاني يوسف. (٢٠٠٣). *نماذج إدارة الجودة الشاملة والمعوقات التي تحول دون تطبيقها في الأجهزة الأمنية*. السعودية: مجلة جامعة الملك عبد العزيز.

خضر، غازي محمد أحمد. (٢٠٠٥). *درجة ملاءمة إدارة الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان -الأردن.

سليم، حسن مختار. (٢٠٠٧). *إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي*. القاهرة: مكتبة بيروت.

طعيمة، رشدي أحمد. وآخرون. (٢٠٠٦). *الجودة الشاملة في التعليم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

عبد العزيز، رشاد علي، وسليم. (٢٠١٠). *دور الجودة التعليمية الشاملة في تنمية إبداع الطفل*. الإسكندرية: دار الوفاء.

عبيدات، زاهر الدين. (٢٠٠١). *القيادة والإدارة التربوية في الإسلام*، دار البيارق، عمان.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٨). *الجودة الشاملة والمنهج، ط ١* . دار المناهج والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عليمات، صالح ناصر(٢٠٠٤). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير*. عمان: دار الشروق.

عيسان، صالحة عبد الله. والشيدية، فائزة أحمد. (٢٠١٧). *درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين الأوائل في سلطنة عمان*. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس.

غنيم، أحمد علي. (٢٠٠٥). *تطبيق مبادى ادارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة*. رسالة ماجستير غير منشورة. السعودية.

قنديل، علاء محمد. (٢٠١٠). *معايير الجودة الشاملة في العمليات الإدارية بالإدارة التعليمية*. مؤسسة طيبة: مصر

مجاهد، محمد عطوة. (٢٠٠٨). *ثقافة المعايير والجودة في التعليم*. دار الجامعة الجديد: مصر

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٣). *دليل عمل مدارس التعليم الأساسي*. مسقط: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨). *دليل المؤشرات التربوية*. مسقط: وزارة التربية والتعليم.

ياسين، منال محمد كامل. (٢٠٠٩). *في الثقافة الاقتصادية للمعلم (أسس نظرية نماذج تدريبية، تطبيقات عالمية)*. مصر: المكتبة المصرية.

يامين، سهى أحمد. (٢٠١٤). *درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية في محافظة الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين العاملين فيها*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

المراجع الأجنبية

Cornin, Melvyn Charies, (2004). *Continuous Improvement in A New York State A School District: A Case Study*. Dissertation Abstracts Intemational. Dy. Dissertation Abstracts a 65/04.p.1189, Oct

Obisesan, A, (1999), quality management and system change in the three suburban public school International, Vol (59), No(7), pp: 2279-2280. Distrects; dissertation abstracts.

Paul , C , (1998) , The Relationship Between The Principles of TQM And School Climate , School Culture and Teacher Empowerment , DAI - A59 / 08 , PP : 2803.

Suarez, G. (1992). Three expert's management: Philip B. Crosby, W. Edwards Deming, and Joseph M. Juran. Arlington, Leadership quality on Quality Office. Total VA.

Woodhouse, D. & Stella, A. (2009), '*Setting and Monitoring Academic Standards for Australian Higher Education: A discussion paper'*, Australian Universities Quality Agency

الشفقة بالذات وعلاقتها باضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية

Self Copassion and Relation to Avoidant Personality in Secondary School Students

إعداد

سالى حسين أمين نصار

أ.د/محمد محمد بيومى خليل

أستاذ الصحة النفسية كلية التربية - جامعة الزقازيق

أ.د/محمد أحمد إبراهيم سعفان

أستاذ الصحة النفسية كلية التربية - جامعة الزقازيق

Doi: 10.21608/jasep.2020.117899

استلام البحث : ٢ / ٨ /٢٠٢٠ قبول النشر: ٢١ / ٨ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الشفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وأيضاً التعرف على الفروق بين الجنسين فى متغيرى الشفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية ، ثم معرفة إمكانية التنبؤ باضطراب الشخصية التجنبية من خلال أبعاد الشفقة بالذات . وتكونت عينة البحث من (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى والصف الثانى الثانوى ، واستخدم الباحثون أدوات الدراسة الآتية: مقياس الشفقة بالذات إعداد نيف (Neff,2003) تعريب محمد السيد عبد الرحمن وزملاؤه (٢٠١٥) ، ومقياس اضطراب الشخصية التجنبية إعداد (سالى حين نصار)، وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة بين الشفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية ، وبالنسبة للفروق بين الجنسين في متغيري البحث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى متغير الشفقة بالذات لصالح الذكور وفي متغير اضطراب الشخصية التجنبية لصالح الإناث ، كما وجد أن بعدًا واحدًا من أبعاد الشفقة بالذات (الرحمة بالذات) هو الذي ينبئ باضطراب الشخصية التجنبية.

الكلمات المفتاحية : الشفقة بالذات – اضطراب الشخصية التجنبية – طلاب المرحلة الثانوية

Doi: 10.21608/jasep.2020.117899

Abstract:

The research aims to identify the the nature of the relationship between self-compassion and avoidant personality disorder in secondary school Students, also to identify the gender differences in two variables self-compassion and avoidant personality disorder. and to know the predictability of avoidant personality disorder through some dimensions of self-compassion . The sample of the research consisted of (100) male and female students from the first and second secondary students, and the researchers used the following study tools: self compassion scale prepared by Neff (Neff, 2003) translated by Mohammad al-Sayyid Abd al-Rahman and his colleagues (2015), and avoidant personality disorder scale prepared by Sally Hessein Nassar and The results showed a statistically significant negative correlation between self-compassion and avoidant personality disorder .with regard to the gender differences in the two research variables, the results indicated that there were statistically significant differences between males and females in the self-compassion variable in favor of males and in the variable avoidant personality disorder in favor of females and it was found that Self-kindness (dimension of self compassion) predict with avoidant personality disorder.

Keywords : Self Compassion - Avoidant Personality Disorder-Secondary School Students

مقدمة :

مع تركيز علماء النفس على توسيع نطاق البحوث باتجاه العوامل التي تعزز نمو الفرد، وتيسر توافقه الإيجابي وتنمى نقاط القوة لديه ، ظهر مفهوم الشفقة بالذات فى بداية القرن الحادى والعشرين كمفهوم من مفاهيم علم النفس والصحة النفسية على يد العالم الأمريكية Kristin Neff حيث نظرت إليه على أنه يتضمن بعداً أساسياً من أبعاد البناء النفسى للفرد وسمة مهمة من سمات الشخصية الإيجابية وحاجزاً نفسياً من الآثار السلبية للحياة الضاغطة ، وذلك عندما يعيش الفرد حالة من حالات الفشل أو عدم الكفاية الشخصية فى حل مشكلاته الشخصية (Neff, 2003, 114) ، إن الشفقة بالذات لها علاقة إيجابية مع الرضا عن الحياة والحكمة والسعادة والتفاؤل والوجدان الإيجابى والترابط الإجتماعى كما ترتبط سلبيا بالنقد الذاتى والجمود الفكرى أو العزلة الإجتماعية والاكتئاب والقلق (Neff,et

al,2007,139) ، وترى نيف وبيتمان أن الأفراد المشفقين بأنفسهم في المواقف المؤلمة يختلفون عن الأفراد غير المشفقين في سماتهم الشخصية؛ فهم أكثر مرونة، وأكثر انفتاحاً على خبراتهم، وأنّهم أكثر عقلانية في التعامل مع كلّ جوانب الخبرة السلبية. كما أن الشفقة بالذات ترتبط بالسعادة، والتفاؤل، والشخصية الناضجة. فالأفراد المشفقون على ذواتهم عندما يمرون بخبرات مؤلمة أو حالات من الفشل، قد ينظرون إلى أنفسهم نظرة تفهم وانسجام وعطف بدلاً من المبالغة في الحكم النقدي أو جلد الذات لما يحدث لهم (Neff,K,D. & Pitman ,M.,2010,235) لهذا يكون من المهم دراسة ارتباطات الشفقة بالذات مع حالات نفسية إيجابية أو سلبية ؛ ومن الحالات الايجابية تقدير الذات والرضا عن الحياة ومن الحالات السلبية:المخاوف والقلق والتجنب ؛ وقد تم معالجة ارتباط الشفقة بالذات باضطراب الشخصية التجنبية في هذا البحث .

يعد اضطراب الشخصية التجنبية كما يشير الدليل التشخيصى والإحصائى الخامس (٢٠١٣) من اضطرابات الشخصية المجموعة الثالثة (ج) وهو نمط سائد من الكف الاجتماعي ، ومشاعر النقص وعدم الكفاية وفرط والحساسية للتقييم السلبى ، وتظهر أعراض هذا الاضطراب قبل سن البلوغ (DSM-5, 2013, 672 -673) ، في اضطراب الشخصية التجنبية يبقى الفرد في تجنب منظم من الاتصالات الاجتماعية ويتجنب الفرد الدخول في تفاعلات اجتماعية، وذلك بسبب التوقع الدائم لاحتمال تلقيه السخرية والنقد والرفض من الآخرين، ويتجنب الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية ويكون لديه نقص في مهارات التواصل الاجتماعي، ويتجنب مخالطة الناس ولديه شعور بعدم الثقة بنفسه ، ويمكن أن يؤدى سلوك الأفراد المصابين باضطراب الشخصية التجنبية إلى إدخالهم فى دورة مستمرة من الخطأ والاضطراب ، حيث يؤدى ظهورهم بمظهر المنعزل والمتباعد عن رفاق العمل والأقران الآخرين إلى جعلهم بدورهم يتباعدون هم أيضا عنهم ، وهو ما يؤدى إلى جعل الشخصية التجنبية لا تتلقى إشارات التقبل التى تتوقعها وننتظرها جميعاً من الرفاق والزملاء ، وهوما يولد لديهم إحساساً أبدياً بعدم الأهلية الإجتماعية التى هى بؤرة الاضطراب . كما أن لديهم مشكلة أيضاً فيما يتعلق بالألفة التى تتطور من خلال الكشف المتبادل للذات ، ونظراً لأن العلاقات البينشخصية للأفراد التجنبيين تكبح التدخل مع هذه العملية ، فمن ثم تسهم فى خلق ما يخشاه المريض وهو الشعور بالرفض . ويمكن رؤية نفس النمط فى المهارات الاجتماعية الذى يعد سلوكا متعلما ومكتسباً ، وبالإضافة إلى ذلك فإن نمط السلوك التجنبى يتبعه تحديد الأفراد لكم الخبرات البينشخصية التى يجب أن يكتسبوها وتلك التى يجب أن يتجنبوها وأقل المهارات الاجتماعية التى يجب ان يتمتعوا بها . وربما يكون هناك بعض الأسس الواقعية لفكرة المرء عن ذاته لدى الأشخاص المصابين بالاضطراب التجنبى الذين يرون أنفسهم غير أكفاء اجتماعياً بصرف النظر عن استمرار دورة الاضطراب من عدمه (محمد عبد الرحمن ،٢٠٠٩ ، ٣٧٠-٣٧١) .

Doi: 10.21608/jasep.2020.117899

في جانب العلاقة المحتملة بين الشفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية أشارت بعض النتائج إلى أن المواقف السلبية تجاه الذات والنقد الذاتي هي عوامل أساسية في مجموعة من الاضطرابات النفسية ، بما في ذلك اضطرابات الشخصية (Gilbert & Irons، 2005). وهذا يمكن أن يسلط الضوء على الآليات التي يتم بها تعزيز الشفقة بالذات كبداية لخفض اضطراب الشخصية التجنبية . (Nielsen GH.et al.,2011,9) .

المفترض أن الشفقة بالذات تتطلب اتخاذ أسلوب متوازن في التعامل مع الانفعالات السلبية للشخص، لأن المشاعر قد تكون مكبوتة أو مبالغاً فيها. وهذا الموقف ينبع من تماثلها لعمليات متعلقة بالخبرات الشخصية لأولئك الأشخاص الذين يعانون أيضاً من هذه الخبرات. ومن هنا، فإن اليقظة العقلية تتطلب من الشخص الشفقة بنفسه، ومراقبة أفكاره، ومشاعره السلبية، والانفتاح عليها، ومعايشتها، بدلاً من احتجازها في الوعي، إضافة إلى عدم إطلاق أحكام سلبية للذات أو التوحد المفرط مع الذات ،Over-Identification وعدم التشديد على الذات بشكل منفصل مع ترسيخ وحدة الذات (Neff ,2003b,85-101) ومع التسليم أن العمليات العقلية المرتبطة بالخبرات الشخصية قد تعمل بمستويات مختلفة بين الجنسين يكون من المتوقع وجود فروق بين الجنسين في هذا الإتجاه .

وجد أيضا أن الآليات الدفاعية وآليات الحركة النفسية المستعملة من قبل الأشخاص المصابين باضطراب الشخصية التجنبية مثل الاستبدال Replacement (التعبير عن موقف بديل) و التراجع Regression: (تبني أنماط سلوك شبيهة بسلوك الطفل) والانسحاب Withdrawal (التجنب المباشر للناس) (عبد الرحمن إبراهيم،٢٠٠٧، ١٠١)؛ مثل هذه السلوكيات قد توجد بمستويات مختلفة لدى الجنسين .

مشكلة البحث

تتلخص مشكلة البحث فى الأسئلة الآتية :

١- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الشفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الشفقة بالذات لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى اضطراب الضخية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

٤- هل تنبىء بعض أبعاد الشفقة بالذات دون غيرها باضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

أهداف البحث

تكمن أهداف البحث الحالي في تناوله لأحد الموضوعات البحثية المهمة وهو الشفقة بالذات ،والذى قلت فيه الدراسات العربية والأجنبية ، **ويهدف البحث الحالي إلى :**

١- التعرف على العلاقة بين الشفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية
٢- التعرف على الفروق بين الجنسين فى الشفقة بالذات لدى طلاب المرحلة الثانوية
٣- التعرف على الفروق بين الجنسين فى اضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية
٤- معرفة إمكانية التنبؤ باضطراب الشخصية التجنبية من خلال أبعاد الشفقة بالذات .

أهمية البحث

١- تنبثق أهمية البحث الحالية من أهمية متغير الشفقة بالذات الذى بحاجة لمزيد من البحوث والدراسات

فهو من أهم متغيرات علم النفس الإيجابي ،وتعتبر قوى يحتاجها الإنسان في الوقت الحاضر ليعيش متمتعاً بصحة نفسية جيدة

٢- تنبع أهمية البحث من تناوله اضطراب الشخصية التجنبية والذى يحتاج إلى مزيد من الدراسات والأبحاث ،

٣- تظهر أهمية البحث أيضاً من كونها تتناول فئة من طلاب المرحلة الثانوية وهى مرحلة متميزة من مراحل نموهم وتعدهم ليكونوا مواطنين صالحين كما أنها مرحلة بها العديد من الضغوط والمشكلات التى يتعرض لها طلاب .

٤- الاستفادة من نتائج البحث في توجيه أنظار الباحثيين والقائمين على العملية التربوية نحو إعداد برامج لتنمية الشفقة بالذات لدى طلاب المرحلة الثانوية وخفض اضطراب الشخصية التجنبية لديهم والعديد من الاضطرابات لخلق جيل سوى متمتع بالصحة النفسية

مصطلحات البحث

١- الشفقة بالذات Self-Compassion

تعرّف الشفقة بالذات وفق منظور نيف بأنّها اتجاه ايجابي نحو الذات في المواقف المؤلمة أو الخيبة والفشل، ينطوي على اللطف بالذات، وعلى عدم الانتقاد الشديد لها، وفهم خبراتها كجزء من الخبرة التي يعانيها معظم الناس، ومعالجة المشاعر المؤلمة في وعي الفرد بعقل منفتح . (Neff,K.D.,2003,225)

٢- اضطراب الشخصية التجنبية : Avoidant Personality Disorder

تعريف الباحثة : هو نمط من اضطرابات الشخصية يتصف بمشاعر العزلة والوحدة والتوتر وعدم الأمان والشعور بالنقص والعجز وعدم القدرة على التواصل الاجتماعى وإقامة علاقات اجتماعية وصعوبة الاندماج مع الآخرين ، والحساسية الشديدة للنقد والرفض والتقييم السلبى فى المواقف الاجتماعية ، والشعور بعدم الثقة بالنفس ونقص الكفاءة الاجتماعية والتردد فى الدخول فى المغامرات الشخصية والاشتراك فى الأنشطة الجديدة والابتعاد عن مجرى الحياة الاجتماعية العادية .

Doi: 10.21608/jasep.2020.117899

حدود البحث

١- **الحدود الزمانية :** تتمثل في الفترة التي تم تطبيق البحث فيها فيها خلال العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠١٩

٢- **الحدود المكانية :** مجمع نويبع الثانوى بمدينة نويبع محافظة جنوب سيناء

الدراسات السابقة

كان من أهداف دراسة (Krieger,T.,2013) دراسة العلاقة بين الشفقة بالذات و سلوك التجنب و تكونت عينة الدراسة من (١٤٢) مريضاً من مرضى الاكتئاب من العيادات الخارجية و(١٢٠) من الأفراد غير المصابين بالاكتئاب من عينة المجتمع ، وتم إجراء تقرير ذاتي للتعاطف الذاتي ، استخدم الباحث مقياس الشفقة بالذات (Neff, 2003a) ، ومقياس بيك للأعراض الاكتئابية ، ومقياس سلوك التجنب Ottenbreit & Dobson, (2004) ، وقدأشارت النتائج إلى أن المرضى الذين يعانون من الاكتئاب أظهرت مستويات أقل من الشفقة بالذات من الأفراد الذين لا يعانون من الاكتئاب ، في العيادات الخارجية وجد أيضا ان متغير الشفقة بالذات ارتبط سلبًا بأعراض الاكتئاب و التجنب (كأحد أعراض اضطراب الشخصية التجنبية) كذلك وجد أن التجنب يتوسط العلاقة بين الشفقة بالذات والأعراض الاكتئابية.

في نفس الإتجاه كان من أهداف دراسة دراسة ماكينتوش وزملاؤه (Mackintosh,K.,et al.,2017)
فحص دور الشفقة بالذات وعلاقته مع التعلق والمشكلات البينشخصية لدى مرضى القلق والاكتئاب والتجنب. على عينة (عددهم = ٧٤ ؛ ٦٠٪ من الإناث ، متوسط العمر ٤٠ عامًا) من خدمة العلاج النفسي العناية الأولية في اسكتلندا ، المملكة المتحدة ، وتم تطبيق مقياس الشفقة بالذات (Neff, 2003a) ومقياس المشكلات البينشخصية Barkham et al (,1996) والضيق العاطفي ومقياس القلق والاكتئاب (HADS؛ Zigmond and Snaith 1983) أشارت النتائج إلى أن انخفاض الشفقة بالذات وارتفاع المشكلات البينشخصية ارتبط بمستويات عالية من القلق والاكتئاب . يرتبط انخفاض الشفقة بالذات وارتفاع المشكلات البينشخصية بارتفاع التجنب (كأحد أعراض اضطراب الشخصية التجنبية) وتتوسط الشفقة بالذات في العلاقة بين التجنب المرتبط بالتعلق والضيق النفسى والقلق .

في دراسة نيف وبيتمان (Neff,D,K.& Pittman,M,2010) تم دراسة العلاقة بين الشفقة بالذات والمرونة النفسية ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث فى الشفقة بالذات والسعادة النفسية لدى المراهقين والشباب ، وتكونت العينة من (٢٣٥) مراهقاً ، و(٢٨٧) طالباً جامعياً، وتم استخدام مقياس الشفقة بالذات، ومقياس السعادة النفسية، وقد أظهرت النتائج أن الشفقة بالذات ترتبط ايجابياً مع السعادة النفسية، ووجود فروق بين الذكور

والإناث فى الشفقة بالذات لصالح الذكور مما يشير إلى أن مستوى الشفقة بالذات لدى الذكور أكبر من مستوى الشفقة بالذات لدى الإناث .

وفي نفس الإتجاه هدفت دراسة نيف وآخرون (Neff,D,K. et al.,2015) إلى الكشف عن العلاقة بين الشفقة بالذات والصحة النفسية والكشف عن الفروق بين الجنسين فى الشفقة بالذات ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) من الذكور و(٥٠) من الإناث، واستخدم الباحث مقياس الشفقة بالذات ومقياس الصحة النفسية ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة بالذات والصحة والنفسية ، كما أظهرت أن الذكور لديهم مستويات أعلى قليلاً من الشفقة بالذات من الإناث .

أجرى أيضا نيف وآخرون (Neff,D.K. et al.,2018) دراسة بغرض الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث فى الشفقة بالذات وتكونت عينة البحث من (١٠٠) من الذكور و(١٠٠) من الإناث فى المرحلة الجامعية ، واستخدمت الدراسة مقياس الشفقة بالذات واستبيان السمات الشخصية وأسلوب تحليل الإنحدار للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث ، وقد أظهرت النتائج أن متوسطات الذكور على مقياس الشفقة بالذات أكبر من متوسطات الإناث مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى مستوى الشفقة بالذات لصالح الذكور وهذا يؤكد أم مستوى الشفقة بالذات لدى الذكور أكبر من مستوى الشفقة بالذات لدى الإناث .

في جانب دراسة الفروق بين الذكور والإناث فى اضطراب الشخصية التجنبية أجرى فرنهام وتريكى (Furnham,A.& Trickey,G.,2011) دراسة للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث فى كل من اضطراب الشخصية(الهيسترية والوسواسية والاعتمادية والتجنبية والشخصية المضادة للمجتمع والشخصية النرجسية والفصاميةوالعدوانية السلبية والبارانوية)، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٣٦٦) عامل بريطاني منهم(٦٣٣٣)من الإناث و(١٢٠٣٣) من الذكور يتراوح أعمارهم بين(١٧ و ٧١) سنة ، متوسط أعمارهم ٣٧,٣٤ سنة ، وكان (أكثر من ٩٥٪) من الخريجين وفي وظائف الطبقة المتوسطة ، واستخدم الباحث مقياس "هوجان " لاضطرابات الشخصية (Hogan & Hogan, 1997) وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث فى معظم اضطرابات الشخصية وخاصة اضطراب الشخصية التجنبية والفصامية والمضادة للمجتمع ، حيث سجل الذكور درجات أعلى في اضطراب الشخصية الفصامية والمضادة للمجتمع بينما سجلت الإناث درجات أعلى في اضطراب الشخصية التجنبية والاعتمادية والشخصية العدوانية السلبية والشخصية الحدية والوسواسية ، وأظهرت النتائج وجود فروق قليلة بين الذكور والإناث فى اضطراب الشخصية الهيسترية والبارانوية والنرجسية .

في دراسة غالب رشيد وزينب قدورى (٢٠١٦) كان من أهداف الدراسة التعرف على انتشار اضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الإعدادية والكشف عن الفروق بين

الذكور والإناث فى اضطراب الشخصية التجنبية ، تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية ، واستخدم مقياس اضطراب الشخصية التجنبية إعداد الباحثتين ، ، قد أشارت النتائج إلى انتشار اضطراب الشخصية التجنبية لدى الطلبة ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى اضطراب الشخصية التجنبية لصالح الإناث (إرتفاع متوسطات الإناث عن الذكور) مما يشير إلى ارتفاع اضطراب الشخصية التجنبية لدى الإناث أكثر من الذكور وتم تفسير ذلك في ضوء أن طبيعة الإناث يتجنبن المواقف الإجتماعية التى تؤثر على مستواهن الفكرى والدراسى .

التعقيب على الدراسات السابقة

لقد اتفقت نتائج دراسة (Krieger,T.,2013) و دراسة ماكينتوش وزملاؤه (Mackintosh,K.,et al.,2017)

فى أن التجنب يتوسط العلاقة بين الشفقة بالذات والأعراض الاكتئابية. ووجود علاقة بين الشفقة بالذات والتجنب كأحد أعراض اضطراب الشخصية التجنبية ، مما يشير إلى أن ارتفاع الشفقة بالذات يساهم فى خفض أعراض اضطراب الشخصية التجنبية ، وتتفق أهداف و نتائج هذه الدراسات مع هدف و نتيجة البحث الحالى وهو الكشف عن العلاقة بين الشفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية وقد اختلفت عن الدراسة الحالية فى العينة حيث كانت العينة من الراشدين بينما عينة البحث الحالى من المراهقين ، كما اتفقت أيضا فى استخدام مقياس الشفقة بالذات إعداد نيف (Neff,2003) ، وقد اتفقت نتائج دراسة نيف وبيتمان (Neff,D,K.& Pittman,M,2010) ،دراسة نيف وآخرون (Neff,D,K. et al.,2015) دراسة نيف وآخرون (Neff,D.K. et al.,2018) فى التوصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فى الشفقة بالذات لصالح الذكور مما يشير إلى أن ارتفاع مستوى الشفقة بالذات لدى الذكور أكثر من الإناث ، وتتفق أهداف ونتائج هذه الدراسات مع هدف و نتيجة البحث الحالى وهي التعرف على الفروق بين الذكور والإناث فى الشفقة بالذات ، وتنوعت العينة فى الدراسات السابقة ما بين طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية والراشدين وكانت عينة البحث الحالى من طلاب المرحلة الثانوية كما اتفقت الدراسات السابقة مع البحث الحالى فى استخدام مقياس الشفقة بالذات إعداد نيف (Neff,2003)

كما اتفقت أيضا نتائج دراسة فرنهام وتريكى (Furnham,A.& Trickey,G.,2011) ، دراسة غالب رشيد وزينب قدورى (٢٠١٦) فى التوصل إلى ارتفاع متوسطات الإناث عن الذكور فى اضطراب الشخصية التجنبية مما يشير إلى ارتفاع مستوى اضطراب الشخصية التجنبية لدى الإناث أكثر من الذكور ، وتتفق أهداف ونتائج هذه دراسات مع هدف ونتيجة البحث الحالى وهي التعرف على الفروق بين الذكور والإناث فى اضطراب الشخصية التجنبية ، كانت عينة دراسة فرنهام وتريكى من طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية

والراشدين والمسنين وقد اتفقت مع عينة البحث الحالى وهي طلاب المرحلة الثانوية بينما اختلف مع عينة دراسة زينب وغالب حيث كانت من طلاب المرحلة الإعدادية ، كما اتفقت الدراسات السابقة مع ابحث الحالى فى استخدام مقياس اضطراب الشخصية التجنبية

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

انطلاقًا من استعراض البحوث و الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتي أتاحت للباحثة الاطلاع على ما يفيد الدراسة الحالية ويدعمها ويبرز جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة تمكنت الباحثة من تحديد إجراءات البحث وتحديد المنهج وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة وكيفية مناقشة النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات المناسبة .

فروض البحث

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الشفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور فى الشفقة بالذات لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح الذكور

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور فى اضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح الإناث

٤- تنبىء بعض أبعاد الشفقة بالذات دون غيرها باضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية

إجراءات البحث

أولاً منهج البحث :

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفى الإرتباطى.

ثانياً: عينة البحث

تكونت عينة البحث من (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى للعام الدراسى ٢٠١٩/ ٢٠٢٠ تم اختيارهم من مجمع نويبع الثانوي التابعة لإدارة نويبع التعليمية ، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (١٥-١٦) سنة ، وكان متوسط العمر الزمنى لعينة البحث (١٥,٤٥)سنة وانحراف معيارى (٠,٥٠) .

ثالثاً : أدوات البحث

أ- مقياس الشفقة بالذات إعداد نيف (Neff,2003) تعريب محمد السيد عبد الرحمن وزملاؤه (٢٠١٥) .

– اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس الشفقة بالذات إعداد (Neff,2003) تعريب وتقنين (محمد عبد الرحمن ، رياض العاسمى ، على العمرى ، فتحى الضبع) عام (٢٠١٥) يتكون من (٢٦) بنداً موزعة على الأبعاد الستة للمقياس ما يلى :

Doi: 10.21608/jasep.2020.117899

١- الرحمة بالذات : يتكون من ٥ عبارات (٥- ١٢-١٩-٢٣-٢٦) .
٢- الحكم الذاتى : يتكون من ٥ عبارات (١-٨-١١-١٦-٢١).
٣- الإنسانية العامة : يتكون من ٤ عبارات (٣-٧-١٠-١٥) .
٤- العزلة : يتكون من ٤ عبارات (٤-١٣-١٨-٢٥) .
٥- اليقظة العقلية : يتكون من ٤ عبارات (٩-١٤-١٧-٢٢) .
٦- الإفراط فى التوحد : يتكون من ٤ عبارات (٢-٦-٢٠-٢٤) .

▪ تتم الإجابة عن بنود المقياس من خلال إجابة خماسية تتبع طريقة ليكرت تتراوح بين (تنطبق تماماً- لا تنطبق مطلقاً) حيث تحصل الإجابة تنطبق تماماً غلى خمس درجات ، بينما تحصل الإجابة لا تنطبق تماماً على درجة واحدة إذا كانت العبارة موجبة الاتجاه ، والعكس صحيح إذا كانت العبارة سالبة الاتجاه . وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة الشفقة أو درجة الصفة التى يقيسها البعد الفرعى بها

▪ لقد وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية مرتفعة بين هذه الأبعاد ، فضلاً عن ذلك فإنها تتحرر من أثر المرغوبية الإجتماعية ، حيث كان معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات ومقياس مارلو كراون للمرغوبية الإجتماعية يساوى (٠,٠٥)وهى غير دالة إحصائيا . كما تم التحقق من صدق وثبات المقياس بأكثر من طريقة فى سياق أكثر من دراسة تمت على المقياس يمكن استعراضها باختصار على النحو الآتى :

▪ **أولاً : صدق المقياس** : يتمتع المقياس فى صورته النهائية بمستوى مرتفع من الصدق الذى تم حسابه بأكثر من طريقة منها :

١- الارتباطات البينية لأبعاد المقياس : تراوحت الارتباطات البينية لأبعاد المقياس الستة بين (٠,٨١) و (٠,٨٧) وكلها دالة إحصائياً عند (٠,٠١) .

٢- الصدق التكوينى أو البنائى : تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الشفقة بالذات ودرجات مقاييس أخرى تقيس متغيرات أو أبعاد مشابهة أو مخالفة له .

٣- الصدق التنبؤى : حقق الذكور درجة أعلى من الإناث فى الأبعاد الستة للمقياس وللدرجة الكلية له ، كانت الفروق دالة إحصائيا عند (٠,٠٥) على الأقل فى أبعاد الحكم الذاتى ، والعزلة ، والتوحد المفرط واليقظة العقلية . مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق التنبؤى .

▪ **ثانياً: ثبات المقياس** : تتمتع الصورة النهائية للمقياس بدرجة جيدة من الثبات كما تم حسابها بطريقة إعادة التطبيق حيث كانت معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثانى على النحو التالى : (٠,٩٣) للدرجة الكلية للمقياس ، (٠,٨٨) لأبعاد الرحمة بالذات ، والحكم الذاتى والتوحد المفرط ، (٠,٨٠) والإنسانية العامة ، (٠,٨٥) لبعدى العزلة واليقظة العقلية .

▪ وهكذا يتمتع المقياس بدرجة ممتازة من الصدق والثبات ، كما استخدم فى العديد من الدراسات حول العالم مما يؤكد صلاحيته لاستخدامه فى معظم الثقافات ، وهو ما دفع بالباحثين لتقنينه فى البيئة العربية .

ب- مقياس اضطراب الشخصية التجنبية (إعداد سالي حسين نصار)

قامت الباحثة بإعداد مقياس اضطراب الشخصية التجنبية وكانت الخطوات كالآتى :

١- قامت الباحث بالإطلاع على الإطار النظرى الخاص باضطراب الشخصية التجنبية والبحوث السابقة ، والإطلاع على المقاييس السابقة مثل مقياس الشخصية التجنبية العبارات من (٦٥-٧٢) من مقياس اضطرابات الشخصية إعداد محمد حسن غانم ، عادل دمرداش ، مجدى محمد زينة(٢٠٠٧) ، مقياس اضطراب الشخصية التحنبية إعداد بشرى إسماعيل (٢٠١٦)، ومن تحليل هذه المقاييس السابقة وجدت الباحثة أنها تتفق فى الهدف وهى قياس اضطراب الشخصية التجنبية ولكن اختلف المقياس الحالى عن المقاييس السابقة فى العينة وأسلوب بناء المقياس حيث أن المقياس الحالى اعتمد على المواقف وهو أسلوب جديد فى القياس بينما المقاييس السابقة اعتمدت على العبارات اللفظية وقد اشتقت الباحثة أبعاد المقياس من المعايير التشخيصية للدليل التشخيصى الإحصائى الخامس للاضطرابات النفسية DSM-5

٢- قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية حيث قامت الباحثة بتوزيع استبيان مفتوح على عينة من طلاب المرحلة الثانوية لتحديد المواقف التى أدت إلى اضطراب الشخصية التجنبية وكانت الأسئلة كالتالى (ما المواقف التى جعلتك تشعر بالوحدة خلال حياتك – اذكر بعض المواقف التى جعلتك تتجنب الناس فى كثير من الأوقات – ما المشاعر التى تنتابك عندما يقلل الآخرين منك وعندما تواجهك مشكلة – ما المواقف التى فقد فيها تقديرك لذاتك وثقتك بنفسك) ومن خلال استجابات الطالبات حصلت الباحثة على ٣٥ موقف وجدت الباحثة أنها من العوامل التى أدت إلى اضطراب الشخصية التجنبية ، قامت الباحثة بمراجعتها مع الأساتذة المشرفين مما أدى بالنهاية إلى الحصول على ٣٠ موقف مقسمة على ٦ أبعاد بحيث كل بعد يحتوى على ٥ مواقف تتفق هذه الأبعاد مع المعايير التشخيصية

٣- قامت الباحثة بوضع الصورة الأولية للمقياس حيث قامت بصياغة عبارات كل بُعد بعد تحديد التعريف الإجرائي لاضطراب الشخصية التجنبية والتعريف الإجرائى لكل بعد ، وتم صياغة عبارات بصورة بسيطة وواضحة ومناسبة لعينة الدراسة وكانت كالآتى :

– **التعريف الإجرائى لاضطراب الشخصية التجنبية** :هو نمط من اضطرابات الشخصية يتصف بمشاعر العزلة والوحدة والتوتر وعدم الأمان والشعور بالنقص والعجز وعدم القدرة على التواصل الاجتماعى وإقامة علاقات اجتماعية وصعوبة الاندماج مع الآخرين ، والحساسية الشديدة للنقد والرفض والتقييم السلبى فى المواقف الاجتماعية ، والشعور بعدم

Doi: 10.21608/jasep.2020.117899

الثقة بالنفس ونقص الكفاءة الاجتماعية والتردد فى الدخول فى المغامرات الشخصية والاشتراك فى الأنشطة الجديدة والابتعاد عن مجرى الحياة الاجتماعية العادية .

- **أبعاد المقياس : كانت كالآتى :**

- **البعد الأول : العزلة الذاتية يشمل العبارات من (١-٥)**

تشير إلى عزل الذات عن الأشخاص والأماكن وعدم الرغبة فى الاختلاط بالآخرين وشعور الفرد بفجوة نفسية بينه وبين الآخرين ، ويصحب ذلك الشعور بالوحدة النفسية وفقدان الانتماء لجماعة الأقران ، وصعوبة الاندماج مع الآخرين والارتباط بهم وضعف شبكة العلاقات الاجتماعية التى ينتمى إليها

- **البعد الثانى : تجنب التفاعل الاجتماعى يشمل العبارات من (٦-١٠)**

يشير إلى تجنب الفرد إقامة علاقات اجتماعية والابتعاد عن مجرى الحياة الاجتماعية العادية ،ونقص المشاركة الاجتماعية فى الأنشطة الملائمة ويصحب ذلك عدم التعاون وعدم الشعور المسئولية ومشاعر الافتقار إلى التقبل والود وعلاقات اجتماعية محدودة مع الأصدقاء والآخرين

- **البعد الثالث : فرط الحساسية للنقد السلبي يشمل العبارات من (١١-١٥)**

يشير إلى الحساسية الشديدة للانتقاد والرفض فى المواقف الاجتماعية والشعور بالألم عند التعرض لنقد أو رفض بسيط فى أحد المواقف ، وتوقع الفرد عدم اهتمام الآخرين بكلامه لذلك يفضل الصمت ، كما أنه يتصف بالحساسية الشديدة من المثيرات التى توحى بالسخرية والاستهزاء وينظر للمزح كأنه سخرية وقسوة وإهانة لشخصيته .

- **البعد الرابع : تجنب الأنشطة الجديدة يشمل العبارات من (١٦-٢٠)**

يشير إلى تردد الفرد فى الدخول فى المغامرات الشخصية والمشاركة فى الأنشطة الجديدة أو تجربة أشياء جديدة وخاصة فى وجود الغرباء وذلك خوفاً من الحرج ومبالغة الفرد فى الخطر المتوقع من المواقف العادية مع وجود احتمالية عدم تقبلهم له ومقابلته بشكل سلبى

- **البعد الخامس : الشعور بالدونية يشمل العبارات من (٢١-٢٥)**

يشير إلى الشعور بالدونية وعدم الثقة بالنفس ونقص الكفاءة الاجتماعية ورؤية الفرد لنفسه أنه أقل شأنا من الآخرين وعدم رؤية سمات إيجابية فى شخصيته لوجود أفكار سلبية عن نفسه ويصحب ذلك نقص مهارات تكوين علاقات جديدة مع الآخرين والشعور بالعجز والفشل فى التفاعل والتواصل الجيد مع الآخرين

- **البعد السادس : الكف فى المواقف البينشخصية يشمل العبارات من (٢٦-٣٠)**

يشير إلى تجنب الفرد للأنشطة التى تتضمن التفاعل البينشخصى الواضح بسبب خوفه من النقد وعدم الاستحسان والرفض فلا ينخرط فى علاقة مع أحد إلا بعد التأكد من حبه له ، كما أنه حذر فى علاقاته العاطفية ويمتنع عن التعبير عن مشاعره خوفاً من الرفض ، ويتصرف

بحذر ويخشى من التميز الدراسى أو المهنى خوفاً من تحمل مسئوليات جديدة وتجنباً لانتقاد الآخرين له ، كما يشير إلي عدم القدرة على التفاهم والتعامل مع الآخرين

٤ـ قامت الباحثة بعرض عبارات المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وأساتذة علم النفس التربوى و أساتذة كلية آداب قسم علم نفس (ملحق١) مما أدى إلى بعض التعديلات اللغوية البسيطة فى صياغة بعض العبارات ولم يتم حذف أى موقف .

٥ـ قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس وكانت كما يلى :

- **الصدق**

أـ صدق المحك

قامت الباحثة بتطبيق المقياس الحالى ومقياس اضطراب الشخصية التجنبية يقيس نفس السمة (إعداد د بشرى إسماعيل) وذلك على العينة الاستطلاعية التى كان عددها (١٠٠) طالب وطالبة ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس الحالى ودرجاتهم فى المحك ووصل إلى ٠,٨٧٠ وهى قيمة مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس الجديد بصدق المحك .

ب-الصدق التباعدى

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الشفقة بالذات ومقياس اضطراب الشخصية التجنبية وذلك على العينة الاستطلاعية التى كان عددها (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى والصف الثانى الثانوي ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس الحالى ودرجاتهم على مقياس الشفقة بالذات ووصل إلي

(-٠,٨٩٢)، حيث أن الإشارة السالبة تعنى وجود علاقة عكسية بين الشفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية أى عندما تزيد الشفقة بالذات ينخفض اضطراب الشخصية التجنبية ، كما تدل على تمتع مقياس اضطراب الشخصية التجنبية بالصدق التباعدى .

- **الإتساق الداخلى**

تم حساب الإتساق الداخلى للمقياس بتقدير معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٩٤ -٠,٨٨٤) ولذلك فإن

جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ذات دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى أن مؤشرات الاتساق الداخلى لمقياس اضطراب الشخصية التجنبية عالية مما يجعلها مقبولة علمياً .

- **الثبات**

تم التحقق من ثبات مقياس اضطراب الشخصية التجنبية ،وذلك بحساب الثبات بطريقة ألفاكرونباخ وذلك بتطبيق مقياس اضطراب الشخصية التجنبية على عينة قوامها (١٠٠) طالب وطالب من طلاب الصف الأول الثانوى والصف الثاني الثانوي ، حيث تم حساب

معاملات ألفا كرونباخ لمفردات المقياس ولكل بعد من أبعاد اضطراب الشخصية التجنبية والدرجة الكلية للمقياس .

جدول (١) : معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس اضطراب الشخصية التجنبية

أبعاد المقياس	معامل الثبات
١- العزلة الذاتية	٠,٩٢١
٢- تجنب التفاعل الاجتماعى	٠,٩١١
٣-فرط الحساسية للنقد السلبي	٠,٩١٤
٤-تجنب الأنشطة الجديدة	٠,٩١٧
٥- الشعور بالدونية	٠,٩١٧
٦-الكف فى المواقف البينشخصية	٠,٩١٧
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٨٧

يتضح من الجدول أن معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس تراوحت ما بين (٠,٩١١-٠,٩٢١) ومعامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس هى (٠,٩٨٧) وتعد جميع تلك القيم مرتفعة تشير إلى أن المقياس بأبعاده يتمتع بمعامل ثبات عالى مما يعطينا دلالة إحصائية ومؤشر واضح لثبات المقياس ، وبناء على هذا فإن المقياس يصلح للتطبيق على عينة الدراسة حيث أنه يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة .

٦- **الصورة النهائية للمقياس** : بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بوضع الصورة النهائية للمقياس حيث يتكون من (٣٠) موقف موزعة على(٦) أبعاد رئيسية وهى (العزلة الذاتية – تجنب التفاعل الاجتماعى – فرط الحساسية للنقد السلبي – تجنب الأنشطة الجديدة – الشعور بالدونية – الكف فى المواقف البينشخصية) وكل بعد يتكون من (٥) مواقف ، وكل موقف لديه ٣ استجابات (أ- ب -ج) حيث أن الاستجابة (أ) تأخذ درجة والاستجابة (ب) تأخذ درجتان والاستجابة (ج) تأخذ ٣ درجات فالاستجابة (ج) تدل على وجود اضطراب الشخصية التجنبية، والدرجة الكلية للمقياس (٩٠) ، فالحاصلون على درجات أعلى من (٤٥) مصابون باضطراب الشخصية التجنبية ، والحاصلون على درجات أقل من (٤٥) لا يعانوا من اضطراب الشخصية التجنبية

رابعاً : الأساليب الإحصائية المستخدمة فى البحث

١- معامل الارتباط البسيط لبيرسون
٢- اختبار ت T-Test
٣- تحليل الإنحدار

خامساً :نتائج البحث

▪ **نتائج الفرض الأول وينص هذا الفرض على :" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الشفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية"**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إستخدام معامل الإرتباط بيرسون "" Pearson Correlation Coefficent وذلك بحساب معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الشفقة بالذات وأبعاد مقياس اضطراب الشخصية التجنبية والدرجة الكلية له وتلخيص النتائج فى الجدول التالي:

جدول (٢) :معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الشفقة بالذات وأبعاد مقياس اضطراب الشخصية التجنبية والدرجة الكلية لهما

المقياس		أبعاد مقياس اضطراب الشخصية التجنبية						
		العزلة الذاتية	تجنب التفاعل الاجتماعى	فرط الحساسية للنقد السلبى	تجنب الأنشطة الجديدة	الشعور بالدونية	الكف فى المواقف البينشخصية	الدرجة الكلية
أبعاد مقياس الشفقة بالذات	الرحمة بالذات	-٠,٨٨٩**	-٠,٨٨١**	-٠,٨٧٤**	-٠,٨٨٦**	-٠,٨٧٩**	-٠,٨٩٠**	-٠,٨٩٦**
	الحكم الذاتى	-٠,٨٦٨**	-٠,٨٦٢**	-٠,٨٤٩**	-٠,٨٦٥**	-٠,٨٥٤**	-٠,٨٦٩**	-٠,٨٧٣**
	الإنسانية العامة	-٠,٨٨٤**	-٠,٨٧٦**	-٠,٨٦٥**	-٠,٨٧٩**	-٠,٨٧٣**	-٠,٨٨٣**	-٠,٨٨٩**
	العزلة	-٠,٨٧٠**	-٠,٨٦٢**	-٠,٨٤٦**	-٠,٨٦٤**	-٠,٨٥٢**	-٠,٨٦٩**	-٠,٨٧٣**
	اليقظة العقلية	-٠,٨٧٤**	-٠,٨٦٦**	-٠,٨٦٠**	-٠,٨٦٦**	-٠,٨٦٣**	-٠,٨٧٩**	-٠,٨٨٠**
	الإفراط فى التوحد	-٠,٨٦٧**	-٠,٨٥٨**	-٠,٨٤١**	-٠,٨٥٠**	-٠,٨٤٢**	-٠,٨٥٨**	-٠,٨٦٥**
	الدرجة الكلية	-٠,٨٨٨**	-٠,٨٨٠**	-٠,٨٦٨**	-٠,٨٨١**	-٠,٨٧٣**	-٠,٨٨٧**	-٠,٨٩٢**

*** دال عند (٠,٠٥) ** دال عند (٠,٠١)**

يتضح من جدول (٢): وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية

وكانت النتائج الإحصائية لجدول (٢) ما يلى :

١- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند (٠,٠١) بين الرحمة الذاتية وجميع أبعاد اضطراب الشخصية التجنبية والدرجة الكلية لاضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية

٢- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند (٠,٠١) بين الحكم الذاتي وجميع أبعاد اضطراب الشخصية التجنبية والدرجة الكلية لاضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية

Doi: 10.21608/jasep.2020.117899

٣- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند (٠,٠١) بين الإنسانية العامة وجميع أبعاد اضطراب الشخصية التجنبية والدرجة الكلية لاضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية

٤- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند (٠,٠١) بين العزلة وجميع أبعاد اضطراب الشخصية التجنبية والدرجة الكلية لاضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية

٥- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند (٠,٠١) بين اليقظة العقلية وجميع أبعاد اضطراب الشخصية التجنبية والدرجة الكلية لاضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية

٦- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند (٠,٠١) بين وجميع أبعاد اضطراب الشخصية التجنبية والدرجة الكلية لاضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية

٧- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للشفقة بالذات وجميع أبعاد اضطراب الشخصية التجنبية والدرجة الكلية لاضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول

أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية وهذا يشير إلى أن انخفاض الشفقة بالذات يؤدى إلى ارتفاع اضطراب الشخصية التجنبية والعكس صحيح . وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Krieger,T.,2013) التى أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشفقة بالذات والتجنب (كأحد أعراض اضطراب الشخصية التجنبية) ، ونتيجة دراسة ماكينتوش وزملاؤه (Mackintosh,K.,et al.,2017) التى أشارت إلى ارتباط انخفاض الشفقة بالذات وارتفاع المشكلات البينشخصية بارتفاع التجنب (كأحد أعراض اضطراب الشخصية التجنبية) وتتوسط الشفقة بالذات في العلاقة بين التجنب المرتبط بالتعلق والضيق النفسى والقلق .

▪ **نتائج الفرض الثانى وينص هذا الفرض على :"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور فى الشفقة بالذات لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح الذكور "**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث فى الشفقة بالذات وتلخيص النتائج في الجدول التالي:

جدول (٣) : نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث فى ابعاد الشفقة بالذات والدرجة الكلية لها

أبعاد الشفقة بالذات	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الرحمة بالذات	ذكور إناث	٤٥ ٥٥	٢٠,٤٠ ٧,٠٥	٢,٠٦ ١,٥٩	٣٦,٥٤	٠,٠١
الحكم الذاتى	ذكور إناث	٤٥ ٥٥	٢٠,٨٩ ٧,٩٥	٢,٢٠ ١,٩٨	٣٠,٩٨	٠,٠١
الإنسانية العامة	ذكور إناث	٤٥ ٥٥	١٦,٦٤ ٦,٦٣	١,٨١ ١,٣٤	٣٤,٩٢	٠,٠١
العزلة	ذكور إناث	٤٥ ٥٥	١٧,٤٠ ٦,٥٣	١,٦٠ ١,٨٩	٣٠,٥٩	٠,٠١
اليقظة العقلية	ذكور إناث	٤٥ ٥٥	١٧,٣١ ٦,٢٥	١,٣٦ ١,٨٥	٣٣,٣٨	٠,٠١
الإفراط فى التوحد	ذكور إناث	٤٥ ٥٥	١٦,٢٧ ٥,٥٨	٢,٤٠ ١,٣٧	٢٧,٩٦	٠,٠١
الدرجة الكلية	ذكور إناث	٤٥ ٥٥	١٠٨,٩١ ٣٩,٠٠	٩,٩٤ ٨,٠٤	٣٨,٨٩	٠,٠١

يتضح من جدول (٣) : ارتفاع متوسطات الذكور عن متوسطات الإناث مما يشير إلى ارتفاع الشفقة بالذات لدى الذكور عن الإناث وهذا يجعلنا نرفض الفرض الصفرى " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور فى الشفقة بالذات لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح الذكور" ونقبل الفرض البديل الذى ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور فى الشفقة بالذات لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح الذكور " وكانت النتائج الإحصائية لجدول (٣) تشير إلى : وجود فروق بين الذكور والإناث فى أبعاد مقياس الشفقة بالذات وهي : بُعد الرحمة بالذات ، الحكم الذاتى ، الإنسانية العامة ، العزلة ، اليقظة العقلية ، الإفراط فى التوحد و الدرجة الكلية ؛ وكانت الفروق في جميع الأحوال دالة احصائيا عند (٠,٠١) ولصالح الذكور .

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثانى

أشارت نتائج الفرض الثانى إلى ارتفاع متوسطات الذكور عن الإناث عن مما يشير إلى ارتفاع مستوى الشفقة بالذات لدى الذكور وانخفاض مستوى الشفقة بالذات لدى الإناث وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة نيف وبيتمان (Neff,D,K.& Pittman,M,2010) التى أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فى الشفقة بالذات لصالح الذكور مما يشير إلى أن ارتفاع مستوى الشفقة بالذات لدى الذكور أكثر من الإناث

دراسة نيف وآخرون (Neff,D,K. et al.,2015) والتى أشارت إلى أن الذكور لديهم مستويات أعلى قليلاً من الشفقة بالذات من الإناث ،دراسة نيف وآخرون (Neff,D.K. et al.,2018) والتى أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى مستوى الشفقة بالذات لصالح الذكور وهذا يؤكد ارتفاع مستوى الشفقة بالذات لدى الذكور أكبر من الإناث .

- **نتائج الفرض الثالث وينص هذا الفرض على :**

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور فى اضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح الإناث"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عنيتين مستقلتين لاختبار الفروق بين الذكور والإناث فى اضطراب الشخصية التجنبية ، وتلخيص النتائج في الجدول التالي:

جدول (٤) : نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث فى ابعاد اضطراب الشخصية التجنبية والدرجة الكلية له

أبعاد اضطراب الشخصية التجنبية	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
العزلة الذاتية	ذكور إناث	٤٥ ٥٥	٦,٣٦ ١٢,٨٩	١,٢١ ١,٣٨	-٢٤,٨٦	٠,٠١
تجنب التفاعل الاجتماعى	ذكور إناث	٤٥ ٥٥	٦,٦٢ ١٢,٨٧	١,٢٧ ١,٣٦	-٢٣,٥٦	٠,٠١
فرط الحساسية للنقد السلبي	ذكور إناث	٤٥ ٥٥	٦,٥٨ ١٢,٧٨	١,٢٥ ١,٦١	-٢١,١٧	٠,٠١
تجنب الأنشطة الجديدة	ذكور إناث	٤٥ ٥٥	٦,٤٤ ١٢,٧١	١,١٦ ١,٦٢	-٢١,٧٩	٠,٠١
الشعور بالدونية	ذكور إناث	٤٥ ٥٥	٦,٤٧ ١٢,٧٥	١,١٤ ١,٦٦	-٢١,٥٦	٠,٠١
الكف فى المواقف البينشخصية	ذكور إناث	٤٥ ٥٥	٦,٤٢ ١٢,٨٤	١,٠٦ ١,٦١	-٢٣,٠١	٠,٠١
الدرجة الكلية	ذكور إناث	٤٥ ٥٥	٣٨,٨٩ ٧٦,٨٤	٦,١٧ ٨,٦٠	-٢٤,٨٣	٠,٠١

النتائج الإحصائية لجدول (٤) : تشير إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد مقياس اضطراب الشخصية التجنبية والدرجة الكلية وهي : العزلة الذاتية ، تجنب التفاعل الاجتماعى ، فرط الحساسية للنقد السلبى ، تجنب الأنشطة الجديدة ، الشعور بالدونية ، الكف فى المواقف البينشخصية و الدرجة الكلية ؛ وكانت حميع الفروق دالة إحصائيا عند (٠,٠١) لصالح الإناث .

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث

أشارت نتائج الفرض الثالث إلى ارتفاع متوسطات الإناث عن الذكور مما يشير إلى ارتفاع مستوى اضطراب الشخصية التجنبية لدى الإناث أكثر من الذكور وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة فرنهام وتريكى (Furnham,A.& Trickey,G.,2011) ، دراسة غالب رشيد وزينب قدورى (٢٠١٦) ، كما تتفق أيضا مع ما أشار إليه (محمد عبد الرحمن ، ٢٠٠٩، ٣٧٢) أن اضطراب الشخصية التجنبية أكثر شيوعًا بين النساء مقارنة بالرجال، وخاصة في المجتمعات الشرقية التي لا تشجع ولا تعزز التفاعلات البينشخصية منذ الصغر لدى الفتاة، رغم أن الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية والعقلية يرى أنه من المحتمل أن تكون النسبة متكافئة بين الجنسين .

كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما أشار إليه وولف (Wolff,C.,2018) فى مقالة توضح أربعة من اضطرابات الشخصية التى تنتشر لدى الإناث أكثر من الذكور وهى اضطراب الشخصية الحدية واضطراب الشخصية التجنبية واضطراب الشخصية الاعتمادية واضطراب الشخصية الهيسترية ، فبالرغم من حدوث هذه الاضطرابات لكل من الذكور والإناث إلا أنها أكثر حدوثا لدى الإناث ، حيث تميل الإناث إلى لعزلة ، والابتعاد عن الأقران والأنشطة ، والقلق بشأن ما قد يفكر به الآخرون

- **نتائج الفرض الرابع وينص هذا الفرض على : "تنبيء بعض أبعاد الشفقة بالذات دون غيرها باضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية"**

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتدرج stepwise regression باعتبار أبعاد الشفقة بالذات متغيرات مستقلة واضطراب الشخصية التجنبية متغير تابع وتلخيص النتائج فى الجدولين التاليين:

جدول(٥) نتائج تحليل تباين المتغيرات المستقلة(أبعاد الشفقة بالذات) على المتغير التابع (اضطراب الشخصية التجنبية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٣٣١٥٧,٥٦	١	٣٣١٥٧,٥٦	٣٩٨,٧٧	٠,٠١
البواقي	٨١٤٨,٦٨	٩٨	٨٣,١٥		
المجموع	٤١٣٠٦,٢٤	٩٩			

Doi: 10.21608/jasep.2020.117899

جدول(٦) نتائج تحليل تباين المتغيرات المستقلة(أبعاد الشفقة بالذات) على المتغير التابع (اضطراب الشخصية التجنبية)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المنبئة	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R2	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
اضطراب الشخصية التجنبية	الرحمة بالذات	٠,٩٠	٠,٨٠	٢,٦٥-	٠,٩٠-	١٩,٩٧	
	قيمة الثابت العام= ٩٤,٣٣						

يتضح من جدول (٦) : أن بعد الرحمة بالذات هو البعد الوحيد من بين أبعاد الشفقة بالذات الذى ينبئ باضطراب الشخصية التجنبية بنسبة مساهمة مقدراها ٨٠% ، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية التالية لتوضيح العلاقة بينهما

اضطراب الشخصة التجنبية = -٠,٩٠ x الرحمة بالذات + ٩٤,٣٣

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع

أشارت نتائج الفرض الرابع الذى ينص على : **"تنبىء بعض أبعاد الشفقة بالذات دون غيرها باضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية"** أن بعد الرحمة بالذات هو البعد الوحيد من بين أبعاد الشفقة بالذات الذى ينبئ باضطراب الشخصية التجنبية حيث أن بعد الرحمة بالذات من الأبعاد الأساسية من أبعاد الشفقة بالذات مما يشير إلى وجود علاقة بين الشفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية حيث أن انخفاض الرحمة بالذات ينبىء بحدوث اضطراب الشخصية التجنبية ، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل (Krieger,T.,2013)

دراسة ماكينتوش وزملاؤه (Mackintosh,K.,et al.,2017) والتى أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين الشفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية

مستخلص نتائج البحث

١- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند (٠,٠١) بين الشفقة بالذات واضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين الإناث والذكور فى الشفقة بالذات لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح الذكور .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين الإناث والذكور فى اضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح الإناث .

٤- بعد الرحمة بالذات هو البعد الوحيد من بين أبعاد الشفقة بالذات الذى ينبئ باضطراب الشخصية التجنبية

التوصيات

١- عقد ندوات ومؤتمرات هدفها توعية الطلاب بأهمية الشفقة بالذات من أجل الوقاية من الاضطرابات النفسية واضطرابات الشخصية وتمتعهم بصحة نفسية جيدة وحياة سوية .

٢- العمل على رفع مستوى الشفقة بالذات لدى الطلبة مما يحقق لهم سعادة أكثر ويمكنهم من إقامة علاقات إجتماعية مع الآخرين وتأمين متطلباتهم وتقديم العون لهم ومساعدتهم على حل المشكلات

٣- تصميم وتطبيق برامج إرشادية لتنمية الشفقة بالذات وخفض اضطراب الشخصية التجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية وتوفير مختصين فى الإرشاد النفسي فى المدارس والجامعات لمساعدة الطلبة فى تحقيق ذلك

٤- استفادة المرشدين التربويين والأخصائين النفسيين من المقياس الذى أعدته الباحثة فى بحثهاالحالى لتشخيص اضطراب الشخصية التجنبية لدى الطلبة

المراجع

أولاً: المراجع العربية

بشرى إسماعيل (٢٠١٦) . ***مقياس اضطراب الشخصية التجنبية*** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية

عبد الرحمن إبراهيم .(٢٠٠٧). ***فكرة وجيزة عن اضطرابات الشخصية*** .سوريا : شعاع للنشر والعلوم.

غالب محمد رشيد ، زينب هادى قدورى (٢٠١٦).***اضطراب الشخصية التجنبية لدى طلبة المرحلة الإعدادية*** .مجلة كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية . المجلد (٢٢) ، العدد(٩٥) ، ص ص ٤٩٧- ٥٢٢

محمد السيد عبد الرحمن (٢٠٠٩) . ***علم الأمراض النفسية والعقلية (الأسباب- الأعراض- التشخيص- العلاج)*** ط ٢، الجزء الثانى ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

محمد السيد عبد الرحمن، رياض نايل العاسمي، فتحي عبد الرحمن الضبع، على سعيد العمري(٢٠١٥). ***مقياس الشفقة بالذات دراسة ميدانية لتقنين مقياس الشفقة بالذات على عينات عربية.***

محمد حسن غانم ، عادل دمرداش ، مجدى محمد زينة(٢٠٠٧).***اختبار اضطرابات الشخصية*** .دار غريب للنشر.

ثانياً : المراجع الأجنبية

American Psychiatric Association APA .(2012-2013).***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders***.5th ed. Washington .DC

Furnham,A.& Trickey ,G.(2011). ***Sex differences in the dark side traits.*** Personality and Individual Differences 50 (2011) 517–522.

Krieger T , Altenstein D, Baettig I, Doerig N, Holtforth MG.(2013). Self-compassion in depression: associations with depressive symptoms, rumination, and voidance in depressed outpatients**.** ***Behavior Therapy*** ,44 (2013) 501–513

Mackintosh,K., Power,K., Schwannauer,M.& Chan,S. (2017). The Relationships Between Self-Compassion, Attachment and terpersonal Problems in Clinical Patients with Mixed Anxiety and Depression and Emotional ***Distress Mindfulness (N Y)***. Vol. 9, No. 1, 06.11.2017, p. 961-971

Neff, K.D. (2003). Self Compassion: ***An Alternative Conceptualization of A .Healthy Attitude Toward One Self*** . Self and Identity. (2), 85-120.

Neff D. Kristin.(2003b). Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. ***Self and Identity,*** **vol.(2),pp; 85–101.**

Neff . Kristin, Kristin L . Kirkpatrick B, Stephanie S. Rude. (2007). Self- compassion and adaptive psychological functioning, ***Journal of Research in Personality*** ,vol, 41 , 139–154

Neff, K, D , Pitman,M. (2010). ***Self-compassion and Psychological Resilience Among Adolescents and Young Adults***. Self and Identity ,vol, (9), Pp 225–240

Neff ,K,D.. , Yarnell LM, Stafford RE, ReillyED, KnoxM C& Mullarkey,M (2015). ***Meta-Analysis of Gender Differences in Self-Compassion.***Self an Identity. *14*(5), pp. 499-520

Neff KD , Yarnell LM ,Davidson,OA & Mullarkey M.(2018***). Gender Differences in Self-Compassion: Examining the Role of Gender Role Orientation***. Mindfulness 10(2) pp 1136–1152

Nielsen GH ,Schanche E , Stiles TC, McCullough L, &Svartberg M,.(2011). The relationship between activating affects, inhibitory affects,and self-compassion in patients with Cluster C personality disorders.

Wolff,C.(2018) . ***4 Personality Disorders That Women Are More Likely To Have Than Men***.Published in Apr 18, 2018 . https://www.bustle.com/p/4-personality-disorders-that-women-are-more-likely-to-have-than-men-8822486 , 7/1/2020 at 9p.m

Doi: 10.21608/jasep.2020.117899

احترافية وكفاءة المعلم من خلال التكوين

Professionalism and proficiency of the teacher through training

إعداد

د.بولقدام سميرة

جامعة سعيدة - الجزائر

Doi: 10.21608/jasep.2020.117900

استلام البحث : ١٦ / ٩ /٢٠٢٠ **قبول النشر: ٢٥ / ٩ / ٢٠٢٠**

المستخلص:

أصبحت مهنة التدريس كغيرها من المهن، تحتاج تجديدات بحكم التطور، حيث شهد القطاع العديد من المستجدات التربوية والبيداغوجية، فمن الممكن الانضمام إلى مهنة التدريس من خلال التدريب وإصدار الشهادات، لكن أن يصبح الفرد مدرسا محترفا فهذا يعني أن يسلك المعلم وفق أعلى المعايير داخل الفصل الدراسي وخارجه، يمكن ذلك من خلال تطوير مهني مستمر يساعد المعلم على احتراف التعليم، فالمعلم المحترف يجب عليه أولا أن يتصف باحتراف أو بطريقة مهنية، لان إضفاء الطابع المهني على التعلم لا يكفي لنجاح عملية التعلم، لذا يعتبر رفع كفاءة المعلم هدفا أساسيا من أهداف المؤسسة التربوية، وتعد الكفاءات التدريسية من المتطلبات الأساسية للمعلمين من أجل إنجاح المواقف التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الاحترافية ؛ مهنة التدريس؛ المعلم المحترف ؛ التكوين المستمر.

Abstract :

The teaching profession has become like other professions, needs renewal by virtue of development, as the sector has witnessed many educational and pedagogical developments, it is possible to join the teaching profession through training and issuing certificates, but for an individual to become a professional teacher, this means that the teacher behaves according to the highest standards in the classroom And outside this, it is possible through continuous professional development that helps the teacher to professionalize education. The professional teacher must first be characterized by professionalism or a professional manner, because professionalizing learning is not sufficient for the success of the learning process, so raising the efficiency of the teacher is a primary goal of the institution. teaching

competencies are one of the basic requirements for teachers to make educational situations successful.
Key words: professional, teaching profession, professional teacher, continuous training.

1-مـقدمـــة:

يعتبر احتراف المعلمين أحد مجالات الدراسة الحديثة في الدول المتقدمة وحتى بعض البلدان العربية، فأكثر ما يتفق عليه تربويا في وقتنا الحاضر، هو أن التعليم مهنة لها أصولها العلمية وإطارها الثقافي ومهاراتها الفنية ودستورها الأخلاقي، فأصبح من الضروري الإعداد العلمي والثقافي والمهني للمعلم أثناء سنوات تكوينه وأيضا أثناء الخدمة، والذي أصبح يعرف بالمعلم المحترف. وهناك العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت أداء المعلم في ضوء المعايير المهنية العالمية كدراسة (Nichols &Johnson;2010)، ودراسة (cecilia.s,2005)، ودراسة (Librera,2005) ودراسة (شلبي،٢٠٠٥)، وغيرها من الدراسات حيث أكدت جميعها على ضرورة تنظيم الجهود لرفع أداء المعلمين ليكتسبوا المهارات وتعلم الطرق الحديثة في التدريس، كما أكدت هذه الدراسات على أهمية تدريب المعلمين على ممارسة مهنة التدريس (رويدة الونوس،٢٠١٥،ص٢٧).

إن التطوير المهني للمعلم يتمثل في أي نوع من جهود التعليم المستمر للمعلمين، فالتطور المهني الفعال يساعد المعلمين على احتراف التعلم مدى الحياة المهنية، فالطالب المعلم قد أعد ثقافيا وعلميا في احدي الكليات أو المعاهد حسب تخصصه العلمي، ثم ينتسب إلى كلية التربية أو دور المعلم ليتزود بمعارف تربوية ونفسية، وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي، وذلك لتحسين نوعية الأداء (بولال عبد القادر،٢٠١٩،ص٨)

هذه الأخيرة تمكن المعلمين من تحسين مهاراتهم وبالتالي تحسن نتائج التلاميذ، حيث يجب أن يكون تحصيل التلاميذ هو الهدف النهائي لأي أنشطة مهنية للمعلمين، والتكوين لا يقصد به التكوين الذي يمنح في مؤسسات إعداد المعلمين (التكوين الأولي) – فقط- وإنما حتى أثناء ممارسة المهنة، ما يطلق عليه اصطلاحا بالتكوين المستمر.

لذا يعتبر التدريس نشاطا مهنيا، يؤديه المعلمون من خلال عمليات أساسية، الهدف منه مساعدة التلاميذ على التعلم والتعليم، كما أن التدريس يعتبر مهارة يمكن تنميتها بعدة طرق، كالإعداد التربوي الذي يسبق العملية التدريسية والإطلاع على الخبرات والتجارب السابقة.

ومنه تسعى مناهج الإصلاح التربوي ومنها الجزائر، إلى ترسيخ كفاءات حقيقية للمتعلمين من خلال تكوين الفاعلين من حيث العدة البيداغوجية وطرق البناء والتقويم والمتابعة داخل الفصول الدراسية، بالتالي عرفت مهنة التدريس طورا جديدا والمعروف بالمهنة أو تمهين وظيفة التدريس، بمعنى الانتقال من منطق التدريس إلى منطق التدريب،

أين تحولت مهنة المعلم من بيداغوجيا التلقين إلى بيداغوجية نشيطة تقوم على هندسة الوضعيات التعليمية، ومنه أصبحت مهمة المعلم الجديدة ترتكز على ضبط سيرورته، وهذا يتطلب منه تغييرا جوهريا في هويته المهنية.

٢ـطرح المشكلة:

يعد المعلم العنصر المهم والأساسي في المنظومة التربوية، ويعتبر مسئولا عن ضمان استمرارية التربية والتكوين لتنمية مهاراته ، وإسهامه في تنمية مستواه الاجتماعي، والثقافي والعلمي والتكنولوجي، ويظهر أن للتكوين المستمر اثر على الارتقاء بمهارات المعلم بحكم كفاءته، بالتالي على جودة التعلم، مما يحفزه على مواكبة متطلبات مساره المهني.

فأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية موضوع الكفايات المهنية في التدريس بالنسبة للمعلم، منها دراسة (فولمر Fullmer، ١٩٩٠)، (ديوما مابوليلو Dumma c.Maplelo ١٩٩٨)، كذا دراسة (القضاة، ٢٠١١)، ودراسة (الحشاني، ٢٠١٦)، دراسة (عقل وآخرون، ٢٠١٧)، والتي أكدت على ضرورة إعادة النظر في برامج تدريب المعلمين وتهيئتهم في كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والاهتمام بوضع تقويم يعتمد أساسا على الكفايات والمهارات التدريسية، كذا الاهتمام بالبرامج التكنولوجية الحديثة في إعداد أعضاء التدريس لتعديل أدائهم فيما يرتبط بالكفايات والمهارات التدريسية والمتنوعة للتعليم. (محمد عمر عيد المومني، ٢٠١٩، ص١١٩).

وحسب (سعادة جودت، ٢٠٠١)، يمكن تلخيص الأدبيات والأبحاث في إطار الكفايات المهنية لأداء تدريس فعال في أربعة جوانب بهدف ، وهي:

- منحى أسلوب تحليل النظم واستخدام تقنيات في تحليل نظام العملية التعليمية لاستخلاص الكفايات اللازمة.
- منحى ملاحظة سلوك مجموعة من المعلمين الناجحين في عملية التدريس الفعال لاشتقاق الكفايات التعليمية لإعداد المعلمين.
- منحى البحوث التربوية التي من شأنها أن تكشف عن المتغيرات أو العوامل التي تؤثر في عملية التعليم بصورة إيجابية لاشتقاق الكفايات التعليمية المطلوبة لإعداد المعلم الناجح.
- منحى التعرف على آراء ووجهات نظر التربويين المهتمين بإعداد وتأهيل المعلمين لتحديد الكفايات التعليمية.

ومنه سوف نحاول من خلال هذا المقال معالجة موضوع "المعلم المحترف"، من خلال توضيح معنى الاحتراف في مجال التعليم وعلاقته بالتكوين المستمر، مع توضيح دور الجزائر في احترافية التعليم.

٣ـالأهداف والأهمية:

يمكن تلخيص أهداف وأهمية المقال في النقاط التالية

- ترقية الجانب المهني والأكاديمي للمعلمين، بهدف تنمية القدرات التعليمية لديهم.

• إبراز دور وأهمية احترافية وكفاءة المعلم ، بهدف تطوير طرق التدريس وتنوعها وملائمتها مع قدرات وإمكانيات التلاميذ.
• من خلال الكفاءة المهنية في التدريس يتحقق ترقية ومواكبة قدرات المعلين مع احتياجات التلاميذ ومتطلبات المجتمع.
• إن إعداد المعلمين من أولويات التخطيط والإصلاح التربوي، فنجاح العملية التعليمية مرتبط ارتباطا وثيقا بالعداد الجيد للمعلمين.

٤-مفهوم الاحتراف Professionnalisation :

من المهم تحديد مفهوم مهنة المعلم، بسبب تغير السياقات التاريخية والسياسية والاجتماعية، حيث تغيرت وتعددت المفاهيم، يشير مصطلح "الاحتراف" للنجاح والى السلوكات المتوقعة للأفراد في مهن محددة. (Tichenor,ve 2005).

أما بالنسبة لمصطلح "المهنة " و"الاستاد" ،فان تكون استادا ومحترفا يعني أن تكون خبيرا في بعض المهارات أو المجالات (Boggini,2006)، ففي عام ١٩٧٥ عرف "هويل" الاحتراف بأنه تلك الاستراتيجيات والخطابات التي يستخدمها أعضاء المهنة في السعي لتحسين الوضع والظروف، وينص "هويل" على انه الاحتراف يرتبط بتحسين جودة الخدمة وليس تحسين المكانة، يشرح "Boyt & Luch" عام ٢٠٠١ هذا المفهوم كهيكل متعدد الأبعاد يتكون من مواقف وسلوكيات الفرد تجاه وظيفته ويشير إلى تحقيق معايير عالية المستوى. (Nihan Demirkasi moglu ,2010,p2048)

من خلال هذه التعاريف يمكن تفسير الاحتراف كمتعدد الأبعاد بما في دلك سلوكيات ومواقف عمل الفرد لأداء اعتلى المعايير وتحسين جودة الخدمة، وقد حلل "جريفرز" عام ٢٠٠٠،تطور مهارات المعلم عبر التاريخ في عدة مراحل، والى نلخصها في النقاط التالية:

• مرحلة ما قبل الاحتراف: في هده المرحلة كان التدريس يتطلب الكثير من الناحية الإدارية ولكنه بسيط تقنيا، لدا كان من المتوقع أن ينفد المعلمون –فقط- توجيهات رؤسائهم دوي المعرفة.
• مرحلة الاحتراف المستقل: تميزت هده المرحلة بتحدي خصوصية التدريس والتقاليد التي لا جدل فيها والتي يقوم بها المعلم، والدي يعتبر الحاكم الذاتي عنصرا هاما في مهنة التدريس، هنا تم التشكيك في أن المعلمين لديهم الحق في اختيار الأساليب التي يعتقدون أنها أفضل لتلاميذهم، أيضا اكتسب المعلمون حرية تربوية كبيرة.
• مرحلة المهنة الجماعية: لفتت هده المرحلة الانتباه إلى الجهود المتزايدة لخلق ثقافات مهنية قوية للتعاون، من اجل تطوير هدف مشترك، والتغلب على عدم اليقين والتعقيد والاستجابة للتغيرات والإصلاحات السريعة بفعالية.
• مرحلة ما بعد الاحتراف: تتميز هذه المرحلة بصراع قوي بين القوى والجماعات التي تهدف إلى إلغاء الاحترافية في عمل التدريس، والقوى والجماعات الأخرى التي تهدف إلى

إلغاء الاحترافية في عمل التدريسي، والقوى والجماعات الأخرى التي تسعى إلى إعادة تعريف احتراف المعلم والتعلم المهني في ما بعد الحداثة الأكثر إيجابية بطرق مرنة وشاملة. (Nihan Demirkasi moglu ,2010,p2050)

٥-المعايير المهنية للاحتراف المعلم:

يتمتع المعلمون بمعايير مهنية واسعة استنادا إلى تفاعلهم مع التلاميذ وأولياء الأمور والموظفين والإداريين، والخطوة الأولى في أن يصبح محترفا هي الحصول على شهادة في التعليم، بينما قد تختلف الإجراءات المحددة التي تظهر الاحتراف، فهناك خمسة معايير يشترك فيها المعلمين المحترفين:

٥-١ المعرفة: يجب أن يكون لدى المعلم فهم جيد للمنهج الذي يقومون بتدريسه ومعرفة كيفية نقل هده المعرفة الى تلامذتهم بطريقة هادفة، على أن يستمر المعلم نفسه في التعلم.

٥-٢العلم متنوع: يجب على المعلم أن يدرك كيف يمكن للاختلافات الثقافية وتجارب الحياة المختلفة أن تؤثر على تعلم التلميذ، مثل الاختلافات في العرق واللغة والعمر، كما يجب أن يكون المعلم قادرا على تعديل تعلمه حسب الحاجة لمساعدة التلميذ، خاصة دوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

٥-٣القدرة على التخطيط: يجب أن يكون المعلم قادرا على التخطيط للتدريس على المدى القصير والمدى البعيد، بناء على فهمه لأهداف المناهج واحتياجات التلميذ وأساليب التعليم، ويجب أن تتوفر لدهم المواد اللازمة قبل الحاجة إليها في الفصل الدراسي.

٥-٤مهارات اتصال قوية:يقصد بها تمكن المعلم من كيفية الاستماع كذلك التحدث، يتضمن ذلك أن يكون مدركا لكل من الإشارات اللفظية وغير اللفظية وقادرة على استخدامها، بالإضافة إلى تقنيات الاتصال المكتوبة لتشجيع التفاعل في بيئة تعليمية داعمة.

٥-٦ القدرة على التعاون: أثناء الدرس يجب على المعلم المحترف في الفصل، أن يكون قادرا على بناء علاقات مع التلاميذ، كذا مع أولياء الأمور حسب حاجة كل تلميذ للمساعدة، أيضا يجب عليه تطوير علاقات عمل جيدة مع المدير المدرسة والمعلمين الآخرين، حتى تكون تعاون بينهم من اجل تلبية حاجات وأهداف التعليم. (Neil (Kokemuller,2018

٦-مفهوم التكوين:

"التكوين" في مجال التدريس يقصد به، مجموعة الأنشطة والمواقف البيداغوجية والوسائل التعليمية التي تهدف إلى تسهيل اكتساب المعارف (المعلومات)، والقدرات والاتجاهات وتطويرها قصد القيام بمهمة أو وظيفة.

هذا الطرح يتفق إلى حد بعيد مع الفهم العام لمصطلح التكوين، ويتماشى مع التكوين المقدم في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، والذي ذهبت الوزارة الوصية إلى

Doi: 10.21608/jasep.2020.117900

تعريفه أن "التكوين عملية مستمرة لجميع المربيين على جميع المستويات، مهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة، واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي". (لخضر شلالي، ٢٠٠٩، ص٣٨)

أما " باريوم Barbuam" عام ١٩٨٢،فيميز بين "التربية والتكوين"، انه عندما نتكلم عن التربية نقصد دلك النشاط الذي يوجه إلى الصغار والذي يهدف إلى تنمية أسلوب الحياة ويبقى غير رسمي فيما يخص تنظيمه وإجراءه، أما عندما نتحدث عن النشاط الموجه نحو الراشد، فإننا نستعمل كلمة التكوين، والمقصود به النشاط الذي يهدف إلى تنمية اكتساب المعرفة والمهارات.

ويضيف عاملا آخر للتمييز التعليم والتكوين، فيقول:"إذا كانت كلمة التربية تشير لنشاط طويل الأمد غير محدد بدقة في الزمن وأهدافه غير صريحة، فكلمة تكوين تعني تدخلا يتم في مدة زمنية محددة بأهداف مصاغة بشكل جيد".

أما "هونري" فيميز بين "التعليم والتكوين"، فيرى أن التعليم يعد نقل للمعرفة ترتبط ممارسته بملكات الاكتساب لدى الأعمار المختلفة ونتيجته إلى حد ما متوقعة وقابلة للمراجعة للتأكد من صحته، لكن ما هو غير متوقع، هو ما يقدمه التعليم لمتعلم المعارف، وكيفية التأليف بينهما وبين المعارف الأخرى على المدى الطويل. (أحمد اوزي،٢٠٠٦)

٧- الاحتراف والكفاءة المهنية في التدريس:

ينطوي مسار الاحتراف على اكتساب خصائص المهن الرفيعة المستوى، والتي تشمل الشهادات والاعتماد ووجود روابط مهنية، إلى جانب استخدام المعرفة العلمية.

فلتصميم تجربة تعليمية، يجب تحديد أهداف تعليمية مهنية، وتصميم تقييم لمعرفة مدى تحقيق تلك الأهداف ودعم تحقيقها، بعدها فقط يمكن التفكير في الأنشطة التي سوف تطلب من التلاميذ القيام بها لتحقيق تلك الأهداف، هذا الترتيب هو الطريق الوحيد لنتأكد من أن التقييمات ذات صلة وتخدم التعلم.

إن لاحتراف هو موقف تجاه العمل، أما السلوك المهني فهو مهم يصل بالفرد في وقت محدد، كونه متحمسا وملتزما ووفيا في أداء مهامه، فالمعلم المحترف يجب عليه أولا أن يتصف باحتراف أو بطريقة مهنية، لان إضفاء الطابع المهني على التعلم لا يكفي لنجاح عملية التعلم. (Jorge Mahecha,2012)

من جهة فان المحترف الكفء، هو خبير معتمد يتمتع بالهيبة والاستقلالية في مقابل الأداء على مستوى عال، بما في ذلك إصدار أفكار وحلول في كل الظروف، ويميز الاحتراف عناصر مهنية أساسية للتدريس، كما يحدد في كل المجالات التي يمكن أن تسهم فيها فلسفة التعليم، مساهمة فعالة في التطوير المهني للمعلمين، إذ يمكن اقتراح أربعة أبعاد لتحديد عناصر التدريس المهنية وهي: تعلم المعلم نفسه وتعاونه، التعلم المهني، معرفة محتوى المناهج والاستفسار الموجه، التكوين المستمر. (Howard Garder,2011)

إن شخصية المعلم وكفاءاته التعليمية والدافعية، تمكنه من مادة تخصصه وأسلوبه في تنظيم البيئة التعليمية الملائمة، يتوقف ذلك على البرامج التكوينية التي يتلقاها المعلم لاكتساب المهارات الخاصة بطرق التدريس، بالتالي يتأثر التلاميذ بالبرامج التعليمية وإبداع المعلم، كما أن فاعلية المؤسسات التعليمية تعتمد كثيرا على كفاءة المعلمين، لذا يعتبر رفع كفاءة المعلم هدفا أساسيا من أهداف المؤسسة التربوية، وتعد الكفاءات التدريسية من المتطلبات الأساسية للمعلمين من أجل إنجاح المواقف التعليمية، خاصة وأنها تهدف إلى تقويم التخطيط والمهارات والمعارف الضرورية لجعل المعلمين قادرين على التدريس في ضوء الإمكانيات والمناخ المتوفر في البيئة التعليمية. (محمد عمر عبد المومني، ٢٠١٩،ص١١٨)

٨-احتراف المعلم بالتكوين في النصوص التشريعية الجزائرية:

إن القانون التشريعي التوجيهي للتربية الوطنية ٠٤/٠٨ المؤرخ بتاريخ ٢٠٠٨/٠١/٢٣، يصر على رفع مستوى التأهيل المدرسين واحترافية تكوينهم التي تعتبر أحسن الرهانات لنجاح الإصلاح في التربية، وتحسين نوعية خدماته وفعالياته، ففي المادة ٩٠ يوصى بإشراك المدرسين والتكوين ونشاطات التقييم والتي من بينها تحسين مؤهلات المستخدمين وهدا في إطار ركيزة تتمثل في إضفاء صفة الاحترافية لدى جميع الفاعلين عن طريق التكوين.

وحسب المادة٧٧: يتلقى مستخدمو التعليم تكوينا يهدف إلى اكتسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنهم، حيث يستفيد المدرسون الدين تم توظيفهم عن طريق مسابقة بدون تكوين تربوي قبل تعنينهم في مؤسسة مدرسية، ويمنح هدا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية.

تضيف المادة ٧٨: كل أصناف المستخدمين معينة بعمليات التكوين المستمر طوال مسارها المهني، حيث يهدف التكوين المستمر في المؤسسات المدرسية وفي مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو في مؤسسات خاصة تابعة لقطاع التعليم العالي.(وزارة التربية الوطنية)

٩-التكوين أثناء الخدمة:

يعرف "كاري Carré " التكوين المستمر بأنه استجابة للتغيرات المحيطة المستمرة من خلال أساليب تعليم مالية، وانه مرتبط بالأشخاص الراشدين خلال حياتهم النشيطة، بالتالي تكوين المعلم أثناء الخدمة،يقصد به كل الآليات التي تسمح للمعلم من توظيف معارفه النظرية خلال تأديته لمهام التدريس. (Carré. Ph,1997,p207) بالتالي ما هي استراتيجيات الوزارة الوطنية في التكوين أثناء الخدمة؟

إن الهدف الرئيسي من الإصلاح التربوي الذي أعلنته "اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية"، هو تحسين نوعية التعليم ومردود النظام التربوي، أين ركز على التكوين أثناء

Doi: 10.21608/jasep.2020.117900

الخدمة في إطار تطبيق الإستراتيجية الجديدة، لتكوين المعلمين حيث يقتضي الشروع في تفنيد الترتيبات الجديدة المتمثلة في:

- انجاز مخططات التكوين.
- مواصلة تكوين موظفي القطاع دون استثناء لاسيما في مجال المعلوماتية.
- تنفيذ مخطط التكوين أثناء الخدمة وفق متطلبات جودة التعليم.
- مواصلة عمليات التكوين أثناء الخدمة، بالاعتماد على تشخيص الحاجات المهنية للأساتذة وترتيبها وبرمجتها، وتكييف العمليات التكوينية. (مسالك أمينة، ص٠٩)

وفي علم ٢٠٠٣، كان أهم محاور عملية إصلاح النظام التربوي، فتح الاحترافية المتركزة على قاعدتين هما،التكوين وأخلاقيات المهنة، يخص التكوين أثناء الخدمة تم إنشاء لجان متخصصة بين وزارة التربية وجامعة التكوين المتواصل تسعى لتكثيف الزيارات التكوينية للمفتشين، وإعطاء أهمية للنقطة التربوية والإدارية مع انتقاء المفتشين المؤهلين لمرافقة الهيئة التدريسية.

وفي تدابير الوزارة لمتابعة التكوين البيداغوجي والتحضيري، ألزمت الأساتذة المتربصين إعداد تقارير نهاية التكوين، كما أخضعتهم إلى تقييم عن طريق المراقبة البيداغوجية المستمرة، وعند نهاية التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي، فيما يلي:

- معدل المراقبة البيداغوجية المستمرة.
- علامة تقرير نهاية التكوين.

ويتبين من النصوص الرسمية أن عملية التكوين أثناء الخدمة عبر الجهاز الدائم، تحكمه إستراتيجية مبنية على أساس مراحل هي:

- تكوين في العطلة قبل التنصيب في الوظيفة مدة ١٥ يوما.
- تكوين كل يوم سبت من كل أسبوع على مدار سنة كاملة وأمسية كل ثلاثاء.

وذلك قبل الترسيم، مع إجراء امتحانات بالإضافة للحضور الدائم مع تقديم تقرير نهاية التربص، ومنح الشهادة.

أما التكوين المستمر فهو تاريخ ترسيم المعلم إلى غاية تقاعده، وهذا بمعدل ندوة على الأقل في كل فصل دراسي، أي ثلاث ندوات في الموسم الدراسي، مع زيارات تفتيشية كل ثلاث سنوات. (مسالك امينة، ص١٧٥)

١٠-أسباب تكوين المعلم أثناء الخدمة في الجزائر:

يمكن إجمال أسباب اللجوء إلى تكوين المعلمين أثناء الخدمة في المجتمع الجزائري، في النقاط التالية:

- الزيادة الهائلة في عدد التلاميذ جراء ديمقراطية التعليم، أدت إلى الحاجة الكبيرة جدا إلى معلمين ولاسيما على مستوى التعليم الابتدائي والمتوسط، وقد كان هدين الطورين أول

المتأثرين بالضغط القوي لتزايد عدد التلاميذ، التي ما انفكت تتكاثر بعد تعميم مشروع المدرسة الابتدائية للجميع، كان دلك خلال السبعينيات.

• إطالة مدة التدريس الإلزامي إلى غاية ٩ سنوات في بداية الثمانينات، أي مع انطلاق المدرسة الأساسية للجميع، أين ازدادت الحاجة للمعلمين مما اضطر قطاع التربية الوطنية تلبية هده الحاجة المتزايدة إلى المعلمين، إلى غاية التسعينيات بتوظيف عدد كبير من المدرسين دوي التأهيل الضعيف والدين لم يستفيدوا في بعض الأحيان حتى من التكوين الأولي الضروري.

• نقص في التكوين المعرفي لإعداد كبيرة من المعلمين خاصة في السبعينيات، وبمستويات ضعيفة ومنحهم تكوينا سريعا لا يفوق السنة، ذلك لتأطير الأعداد الهائلة من التلاميذ التي ما انفكت تتزايد.

• ضعف التكوين البيداغوجي آو انعدامه.

• عدم فعاليات عمليات تحسين التكوين لأنها ليست مبنية على تشخيص فعلي للعجز المعرفي أو السيكو-بيداغوجي او المهني للمدرسين.(بن زاف جميلة،٢٠٠٣،ص١٩١)

١١-النموذج البديل لاحتراف المعلم بالمدرسة الجزائرية:

تسعى وزارة التربية الوطنية، إلى اعتماد "نموذج بديل" لإصلاح المدرسة الجزائرية هدفه كسب تحديات الجودة في إطار إستراتيجية طويلة الأمد من ٢٠١٦ إلى ٢٠٣٠، ترتكز على التحوير البيداغوجي والحوكمة واحترافية الموظفين عن طريق التكوين في الإطار الاستراتيجي للمدرسة الجزائرية ٢٠١٦-٢٠٣٠، كدا التوجيهات الأساسية للبرامج المدرسية الابتدائي والمتوسط، وتتطرق وثيقة الإطار الاستراتيجي إلى العمليات التي يجب على القطاع مباشرتها من اجل ضمان استمرارية تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية التي شرع فيها مند ٢٠٠٣، ودلك بناء على توصيات الندوتين الوطنيتين للتقييم المرحلي للإصلاح في ٢٠ و٢١ يوليو ٢٠١٤، وفي ٢٥و٢٦ يوليو ٢٠١٥.

أما عن تحدي احترافية "الموظفين عن طريق التكوين" فيتم عن طريق التكوين الأولي للمدرسين بالتعاون مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، من خلال مراجعة دفتر الشروط للمدارس العليا للأساتذة بغية تكييفه مع الحاجات الحقيقية للمعلم في المستقبل، وتقنين التربصات التطبيقية وإعداد خارطة تكوين جديدة من شأنها توفير عدد ملائم من المدارس العليا للأساتذة وضمان تكوين مستمر لتحسين المعارف وتحقيق الاحترافية.(وكالة الأنباء الجزائرية،٢٠١٨)

وفي مجال التعليم توكل للمدرسة مهام ضمان التعليم الجيد وتعزيز المساواة، منح الفرصة للحصول على قدر عالي من الثقافة العامة والمعارف، أما في مجال التنشئة الاجتماعية فان المدرسة مطالبة بتطوير المسؤولية المدنية للتلميذ، وتوفير تربية وتعليم

منسجمين مع حقوق الطفل وإعداد الحياة الاجتماعية للتلاميذ، وتوفير التأهيل فان المدرسة توفر للتلاميذ فرصة الحصول على تكوين مهني أو علمي أو على عمل مطابق لكفاءاتهم.

ولإنجاح مسار تطوير المدرسة الجزائرية، اعتمد القطاع مؤخرا "ميثاق الأخلاقيات" هو ثمرة جلسات عمل بين الإدارة المركزية والشركاء الاجتماعيون، يهدف الميثاق إلى تثمين القيم المتعارف عليها عاميا وهي النزاهة المثالية والالتزام من خلال تدوين حقوق وواجبات مكونات الأسرة التربوية.(نبيل شعبان،٢٠١٩)

١٢-احترافية الأساتذة والمفتشين بالجزائر:

أكدت وزارة التربية الوطنية، على ضرورة تعليمية المواد وهندسة التكوين والمندسة البيداغوجية والتكنولوجيات التربوية، في عملية التكوين الخاصة برؤساء المؤسسات التربوية والمفتشين والمكونين بما فيهم الأساتذة، دلك من اجل ضمان الوصول إلى تطوير الكفاءات وإنجاح الإصلاحات التي تقوم بها الوزارة.

وبناء على التوضيحات التي قدمتها المسئولة الأولى عن القطاع في إطار معالم التربية تحت رقم٤: "هناك وضعيات مهنية جديدة ينبغي على الفاعلين في القطاع، سواء كانوا قدامى أو جددا، رؤساء مؤسسات، مفتشين، أساتذة، اكتسبوها عن طريق التكوين المستمر والمتخصص بالرجوع إلى أنجع التجارب والتوجيهات الوطنية والعالمية والتطورات البيداغوجية والابتكارات التكنولوجية، بعد تكييفها مع السياق المحلي، بحيث ينص الاهتمام على تعليمية المواد وهندسة التكوين والهندسة البيداغوجية والتكنولوجيا التربوية، مع كل متطلباته دلك من تحليل للحاجات" .

فبإدخال هذه المواد يمكن ضمان الاحترافية التي هي واحدة من الوسائل التي يستند عليها الإصلاح المدرسي، لدلك وضعت الوزارة مخططا لتكوين الأفراد يستمر لمدة ثلاث سنوات، عماده الربط بين الابتكارات البيداغوجية والمجالات الجديدة للمعرفة في حقل التربية، من حيث المهارات المهنية التي ينبغي على موظفي التربية التحكم فيها، والهدف هو جعل موظفي القطاع بكل فئاته احترافيين عن طريق التكوين، كدا تحسين الممارسة في القسم من المنظور التربوي والمنهجي والتعليمي.(ح.سعيد،٢٠١٩)

الــخاتــمــة:

نستنتج مما سبق أن احترافية المعلمين تعني تلبية معايير معينة في التعليم تتعلق بالكفاءة، فالإعداد المهني لا يقتصر على مجرد دراسة مواد ومقررات في العلوم التربوية، بل يجب يتبع دلك تمرينات وتطبيقات عملية تقوم على الكفاءات والمهارات التدريسية وأساليبها من خلال برنامج تربوي منظم، توفر له عناصر الإعداد الناجح من خطة وأسلوب وتقويم مستمر. أما بالنسبة للكفاءات المرتبطة بالتدريس، فهناك من يعتبرها أساس الاحتراف، لان الاحترافية كمفهوم تعنى بناء كفاءات مهنية جديدة.

ومنه نقول أن نجاح الإصلاح التربوي مرتبط بتكوين معلمين قادرين على ممارسة مهنية وجيهة، من خلال التركيز على التكوين المستمر، فالمعلم المحترف هو من يعرف كيف يستخدم كفاءاته في جميع الوضعيات، وقدرته الهيمنة على كل وضعيات جديدة، بالتالي هناك إجماع علمي، على أن المطلوب من المعلمين من أجل احترافية التعليم، تتمثل في اكتساب المهارات الحرفية مثل تخطيط الدروس، واستخدام تقنيات التدريس الحديثة، وإدارة التلاميذ والمجموعات، مراقبة وتقييم التعلم،من جهة أخرى التصرفات مثل القيم والمواقف الأساسية والمعتقدات والالتزام.

قـائمــة المــراجــع:

-أحمد اوزي، (٢٠٠٦)، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب.

-بن راف جميلة، (٢٠١٣)، تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،العدد١٣.

-بهلولي خالد ومسالك أمينة، (بدون سنة)، هندسة تكوين المعلمين أثناء الخدمة في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة-المفاهيم والإجراءات- مجلة تطوير، المجلد ١٠،العدد ٢.

-بودلال عبد القادر، (٢٠١٩)، برامج تكوين المعلمين ومدى مسايرتها لمناهج الجيل الثاني، مدكر ماستر تعليمية اللغات، الجامعة الافريقية احمد دراية، ادرار، الجزائر.

-ح.سعيد، (٢٠١٩)، مواد تعليمية في الهندسة لضمان احترافية الأساتذة والمفتشين، الرائد. www.elraaed.com

-رويدا الونوس، (٢٠١٥)، تقويم أداء مدرسي الرياضيات للمرحلة الثانوية على ضوء المعايير المهنية المعاصرة، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد ٣٧، العدد١.

-سعادة جودت وعبد الله إبراهيم، (٢٠٠١)، تنظيمات المنهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-لخضر شلالي، (٢٠٠٩)، تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير في علوم التربية.

-نبيل شعبان، (٢٠١٩)، اصلاح المنظومة التربوية يرتكز على الاحترافية.

www.elmihwar.com
-محمد عمر عبد المومني، (٢٠١٩)، الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية المهنية من وجهة نظرهم، مجلة روافد، المجلد ٣، العدد ١،الأردن.
-وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية ٠٤/٠٩ المادة ٩٠.
-Carré.ph, Moisan.A.Poisson, (1997),L autoformation, puf, paris.
-Howard Gardner,(2000) ,education it s time to tread teachers as professionals, From online repository of graduate school, university of Pennsylvania.
-Jorge Mahecha,(2012), Professionalization in school teaching, Enfoque Education.
-Neil Kokemuller,(2018), Definition of professionalism in education, Carrer trend, https:// careetrend.com
-Nihan Demirkasimoglu,(2010), Defining teacher professionalism from different perspectives, Procedia social and behavioral sciences ,Turkey

دور الإرشاد النفسي في تحسين جودة الحياة لأمهات الأطفال المعاقين عقليا

The role of psychological counseling in improving the quality of life for mothers of mentally handicapped children

إعداد

د. هالة عطية محمود شاهين

أستاذ التربية الخاصة المساعد

عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر- جامعة جازان

Doi: 10.21608/jasep.2020.117901

استلام البحث : ٢ / ٨ /٢٠٢٠ قبول النشر: ٢١ / ٨ / ٢٠٢٠

المستخلص:

يسهم البرنامج في تطوير جميع مكونات منظومة التعليم والتدريب بما فيها المعلمين والمدربين وأعضاء هيئة التدريس والحوكمة وأنظمة التقويم والجودة والمناهج والمسارات التعليمية والمهنية والبيئة التعليمية والتدريبية لكافّة مراحل التعليم والتدريب لتنسجم مع التوجهات الحديثة والمبتكرة في مجالات التعليم والتدريب. كما سيقوم البرنامج منطلقاً من الأسس الإسلامية والتربوية والاجتماعية والمهنية باستحداث سياسات ونظم تعليمية وتدريبية جديدة تعزز من كفاءة الرأسمال البشري بما يتوافق ورؤية المملكة ٢٠٣٠ وبما يحقق الشمولية والجودة والمرونة وخدمة كافة شرائح المجتمع تعزيزاً لريادة المملكة إقليمياً وتنافسيتها دولياً. (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، الموقع الالكتروني) وهذا بدوره يوجب على المؤسسات التعليمية بذل المزيد من الجهد وتقديم المزيد من البرامج التي تخدم كل فئات المجتمع ومنها خدمات الإرشاد النفسي لأمهات المعاقين عقليا.

Abstract:

The program contributes to the development of all components of the education and training system, including teachers, trainers, faculty members, governance, evaluation and quality systems, curricula, educational and professional paths, and the educational and training environment for all stages of education and training, in line with modern and innovative trends in the fields of education and training. The program will also, based on Islamic, educational, social and professional foundations, develop new

educational and training policies and systems that enhance the efficiency of human capital in line with the Kingdom's 2030 vision and in a manner that achieves inclusiveness, quality, flexibility and service to all segments of society to enhance the Kingdom's regional leadership and its international competitiveness. (Vision 2030 of the Kingdom of Saudi Arabia, the website)

مقدمة:

يعد الاهتمام بالصحة عامة والصحة النفسية خاصة أمر بالغ الأهمية في رقي وتقدم المجتمعات، والمرأة نصف المجتمع وهي الحاضنة الأولى لكل فئات المجتمع، والاهتمام بها من أولويات المجتمعات المتقدمة، وأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عليهن ضغوط نفسية واجتماعية شديدة نتيجة وجود الطفل المعاق خاصة في المراحل الأولى لاكتشاف الإعاقة مما يوثر على جودة الحياة لهن، والورقة الحالية تهدف إلى توضيح دور الإرشاد النفسي في تحسين جودة الحياة لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وذلك من خلال عدة محاور كما يلي:

وقد أقرت رؤية ٢٠٣٠م العديد من البرامج التنموية التي تهدف إلى تنمية الإنسان ومن هذه البرامج برنامج تنمية القدرات البشرية حيث يهدف برنامج تنمية القدرات البشرية إلى تحسين مخرجات منظومة التعليم والتدريب في جميع مراحلها من التعليم المبكر وحتى التعليم والتدريب المستمر مدى الحياة للوصول إلى المستويات العالمية، من خلال برامج تعليم وتأهيل وتدريب تواكب مستجدات العصر ومتطلباته وتتواءم مع احتياجات التنمية وسوق العمل المحلي والعالمي المتسارعة والمتجددة ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، بالشراكة بين جميع الجهات ذات العلاقة محلياً ودولياً.

كما يسهم البرنامج في تطوير جميع مكونات منظومة التعليم والتدريب بما فيها المعلمين والمدربين وأعضاء هيئة التدريس والحوكمة وأنظمة التقويم والجودة والمناهج والمسارات التعليمية والمهنية والبيئة التعليمية والتدريبية لكافّة مراحل التعليم والتدريب لتنسجم مع التوجهات الحديثة والمبتكرة في مجالات التعليم والتدريب. كما سيقوم البرنامج منطلقاً من الأسس الإسلامية والتربوية والاجتماعية والمهنية باستحداث سياسات ونظم تعليمية وتدريبية جديدة تعزز من كفاءة الرأسمال البشري بما يتوافق ورؤية المملكة ٢٠٣٠ وبما يحقق الشمولية والجودة والمرونة وخدمة كافة شرائح المجتمع تعزيزاً لريادة المملكة إقليمياً وتنافسيتها دولياً. (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، الموقع الالكتروني) وهذا بدوره يوجب على المؤسسات التعليمية بذل المزيد من الجهد وتقديم المزيد من البرامج التي تخدم كل فئات المجتمع ومنها خدمات الإرشاد النفسي لأمهات المعاقين عقليا.

وكذلك برنامج جودة الحياة حيث يعتني هذا البرنامج بتحسين نمط حياة الفرد والأسرة وبناء مجتمع ينعم أفراده بأسلوب حياة متوازن، وذلك من خلال تهيئة البيئة اللازمة لدعم واستحداث خيارات جديدة تعزز مشاركة المواطن والمقيم في الأنشطة الثقافية والترفيهية والرياضية التي تساهم في تعزيز جودة حياة الفرد والأسرة، كما سيسهم تحقيق أهداف البرنامج في وتوليد العديد من الوظائف، وتنويع النشاط الاقتصادي مما يسهم في تعزيز مكانة المدن السعودية في ترتيب أفضل المدن العالمية. (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، الموقع الالكتروني)

وانطلاقا من الحقوق التي أقرتها رؤية ٢٠٣٠م أصبح من الضروري تفعيل الخدمات التي أشارت إليها برامج الرؤية وذلك لتخفيف الأعباء الحياتية عن المرأة السعودية خاصة التي لديها أطفال من ذوي الإعاقة عن طريق تقديم الدعم والمساندة لها .

ويمكن تلخيص المشكلة في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تحسين جودة الحياة لأمهات الأطفال المعاقين عقليا من خلال الإرشاد النفسي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الأتية:

١) ما الضغوط النفسية التي تعاني منها أمهات الأطفال المعاقين عقليا؟
٢) ما معايير جودة الحياة لأمهات الأطفال المعاقين عقليا؟
٣) ما دور الإرشاد النفسي في تحسين جودة الحياة لأمهات الأطفال المعاقين عقليا؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- تحديد الضغوط النفسية التي تعاني منها أمهات الأطفال المعاقين عقليا.
- تحديد معايير جودة الحياة لأمهات الأطفال المعاقين عقليا.
- تسليط الضوء على أهمية الإرشاد النفسي في تحسين جودة الحياة لأمهات الأطفال المعاقين عقليا.

مصطلحات البحث:

الإرشاد النفسي

تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: خدمات تقدم من خلال برامج معدة على أساس علمي لها أهداف وخطوات محددة يتم تنفيذها باستخدام فنيات الإرشاد النفسي وذلك لتحسين جودة الحياة لأمهات الأطفال المعاقين.

جودة الحياة

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: وصول أمهات الأطفال المعاقين إلى الرضا عن الحياة وتقبل الطفل المعاق والتعايش مع المجتمع بشكل سوي لا يؤثر على الحالة النفسية للأم مع تلبية كافة متطلبات الرعاية الخاصة والتأهيل للطفل المعاق.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117901

أمهات الأطفال المعاقين عقليا

تعرفهن الباحثة إجرائيا بأنهن: كل أم ترزق مولودا من ذوي الإعاقة له صفات جسمية أو نفسية تختلف عن الأطفال العاديين ويحتاج إلى نوع من التربية والرعاية الخاصة .

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث بما يمكن أن يقدمه لكل من:

- ❖ أمهات الأطفال المعاقين عقليا حيث يسلط الضوء على قدر المعناة التي تصيبهن نتيجة إنجابهن لأطفال من ذوي الإعاقة مم يستوجب توفير الدعم التنفسي لهن من خلال البرامج الإرشادية.
- ❖ الأطفال المعاقين حيث يوضح الإرشاد النفسي للأمهات الحاجات الأساسية التي يجب الاهتمام بها عند تأهيل الطفل المعاق وهذا بدوره يساعد الطفل المعاق على اكتساب مهارات التكيف مع المحيط الأسري والاجتماعي.
- ❖ مؤسسات الرعاية الاجتماعية حيث يوجه البحث هذه المؤسسات إلى تقديم الخدمات الإرشادية لأمهات الأطفال المعاقين وبذلك تساعد هذه المؤسسات في تحسين جودة الحياة لهن.
- ❖ الباحثين حيث يوجه البحث إلى بناء برامج إرشاد نفسي يقوم بها ذوو الاختصاص تساعد في تحسين جودة الحياة لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة .

الضغوط النفسية لدى أمهات المعاقين عقليا .

تهتم الشعوب المتقدمة بثرواتها البشرية وبالأطفال منذ الولادة؛ لتقليل نسبة احتمال حدوث مشكلات الإعاقة، وإذا أخفق هذا الاهتمام في تحقيق السوية للأطفال، يبدأ الاهتمام بالمعاقين على اختلاف أنواع إعاقاتهم، حيث إن المعاق يمكن استثمار إمكاناته بتربيته، والاستفادة من قدراته إلى أقصى حد ممكن؛ ليصبح إنساناً سوياً في مجتمعه يشعر بالثقة والأمان وقد زاد الاهتمام في العصر الحديث بالمعاقين عقليا.

والإعاقة العقلية تظهر نتيجة ضمور أو خلل في النمو العقلي للطفل مما يؤثر على لغته وهذا يجعله معتمدا على غيره في حياته اليومية (فاروق صادق: ٢٠٠٢)، والإعاقة العقلية ليست مرضا وإنما حالة من الانحراف والتأخر في القدرات العقلية وهذا التأخر يستدعي توفير نمط خاص وأساليب مختلفة لتأهيل وتعليم هذه الفئة، وتهتم جميع الدول في الوقت الحالي برعاية وتأهيل ذوي الإعاقة العقلية وهناك اهتمام بتعليم وتأهيل هذه الفئة من خلال إعداد الدراسات التي تيسر سبل تحقيق ذلك (Abbeduto & Boudreau, 2004).

ويصنف المعاقين عقليا طبقا لدرجة الذكاء وشدة الإعاقة إلى عدة فئات أعلها القابلين للتعليم وتتراوح درجة ذكاؤهم من (٥٠: ٧٠) درجة على اختبارات الذكاء الفردية المقننة (فاروق الروسان: ٢٠٠٣)، (عبد المطلب القريطي: ٢٠٠٥)، وهذه هي الفئة المستهدفة في

الدراسة الحالية نظرا لما تتمتع به من قدرات عقلية يمكن البناء عليها من خلال التدريب والمران المستمر مما ينتج عنه في النهاية دمجهم بشكل مقبول داخل مجتمعاتهم.

وللمعاقين عقليا القابلين للتعليم سمات وخصائص منها ما يلي: قصور في معدل النمو الجسمي والحركي بشكل عام، وتشوهات جسمية خاصة في الحجم الرأس والأطراف، وصعوبات في الاتزان الحركي والتحكم في الجهاز العضلي خاصة العضلات الدقيقة.(أمل معوض، ٢٠٠٢)

كما أن ذوي الإعاقة العقلية لديهم قلة الحصيلة اللغوية، واضطراب النطق والكلام، والحذف والإبدال والتشوية للكلمات المنطوقة، وتأخر الاستجابة الكلامية أثناء الحديث، وقصور شديد في الفهم العام وفهم اللغة بشكل خاص، وصعوبة التذكر والحاجة للتكرار، وقصور في تمييز المتشابهات، وقصور في التعبير الشفهي، وضعف القدرة على التمييز والتخيل وتحديد الاتجاهات، وانخفاض القدرة على التحصيل. (قحطان أحمد: ٢٠٠٥).

ومن السبل التي يمكن بها تحسين قدرات ذوي الإعاقة العقلية ما يلي: تشجيع الطفل المعاق عقليا على التحدث والكلام والتعبير الحر، وتقديم التعزيز المناسب لاستنطاق الطفل المعاق عقليا وتشجيعه عل الاستعمال الصحيح للكلمات. (Balabaskar, Jayanthi, Deepa, 2012) ، كما أن تقديم نماذج كلامية صحيحة يقلدها ليتمكن بالتدريج من التواصل اللغوي السوي، وعدم التركز الشديد على اصلاح الأخطاء اللغوية بقدر الاهتمام بتوفير فرص فهم واستخدام اللغة. (حامد عبد السلام زهران: ٢٠٠٥).

وتعاني أمهات الأطفال ذوي الإعاقة من الضغوط خاصة فيما يتعلق برعاية الأطفال ذوي الإعاقة ومن مظاهر ذلك:

- الصدمة
- الحزن
- التوتر
- القلق
- الإحباط
- جلد الذات والشعور الدائم بالذنب.
- اليأس. (جبالي صباح، ٢٠١٢ ، ٦٨)

وبالإضافة إلى ما سبق تنشأ وتتولد العديد من المشكلات نتيجة وجود طفل معاق عقليا بالأسرة ومنها ما يلي:

- شعور الأم بأن كل ما تقدمه لابنها المعاق لا جدوى منه.
- الشعور بالحرج من الابن في المناسبات الاجتماعية .
- الشعور بالخوف على الابن من المستقبل .
- الشعور الدائم بأن الابن المعاق يسبب مشكلة للأسرة.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117901

- اضطرابات النوم بشكل دائم.
- الشعور بأن المكانة الاجتماعية للأسرة تتناقص بسبب الابن المعاق.
- العزلة الاجتماعية بسبب وجود الابن المعاق.
- ارتفاع التكاليف المادية اللازمة لرعاية الابن المعاق.

وتشكل الضغوط النفسية الأساس الرئيس الذي تبني عليه الضغوط الأخرى وتعدد أنواع الضغوط النفسية طبقا لفترة حدوثها منها: الضغط النفسي الحالي، الضغط النفسي المتوقع، الضغط، النفسي الحاد، الضغط النفسي المزمن، كما توجد أنواع من الضغوط النفسية خاصة بأمهات الأطفال المعاقين نتيجة وجود طفل معاق عقليا بالأسرة وتشمل الضغوط الشائعة لدى أمهات المعاقين عقليا ما يلي:

- الضغوط المرتبطة بمرحلة ولادة الطفل والتشخيص.
- ضغوط التزام الأسرة بتلبية احتياجات الطفل المصاب بالإعاقة والعناية به.
- الضغوط المتعلقة بدخول الطفل المعاق المدرسة أو مؤسسة التأهيل.
- الضغوط المتعلقة بسلوك الطفل المعاق ومشكلاته النمائية.
- عدم تقبل الآخرين للطفل المعاق .

والمظاهر السابقة لاشك أنها من الأسباب المباشرة التي تقلل من جودة الحياة.

كما تؤكد نتائج العديد من البحوث أن هن الأكثر تأثراً بإعاقة الأبناء من الآباء بحكم ارتباطهن الكبير بالطفل، وبقائهن معه فترات طويلة بهدف إشباع حاجاته اليومية، وأن أمهات الأطفال المعوقين يعانين من الضغط النفسي أكثر من أمهات الأطفال العاديين، وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن الأطفال المعاقين يشكلون ضغطاً كبيرا وقلقاً مرتفعاً على أمهاتهم، وأن هؤلاء الأمهات أكثر عرضة للاكتئاب، ولديهن مخاطر عالية بالنسبة للمشكلات الانفعالية، ويعانين ضغوطاً نفسية بدرجة كبيرة، كما أن الإعاقة على المدى الطويل، ومطالب الرعاية الصحية، وإحباطات تأخر النمو، والقلق بشأن الأبناء ومستقبلهن والانعزال عن الأسرة والأصدقاء، كل هذه العوامل يكون لها تأثيرها المباشر على الأم، وتؤدي إلى ضغوط نفسية عالية لديها، خاصة في حالة غياب الأب، أو يكون دوره هامشياً في حياة الأسرة . (منى الحديدي، جمال الخطيب، 1995)، (إيمان فياض،٢٠٠٧)، سلامة عجاج ٢٠٠٧).

مما سبق يظهر لنا جليا مقدار الضغوط النفسية والاجتماعية التي تعاني منها أمهات الأطفال المعاقين عقليا والتي بالضرورة تنزع من الحياة جودتها وتحولها من السعادة إلى المعاناة مما يوجب استخدام الوسائل المناسبة لتخفيف أو تفادي حدوث ذلك ومن هذه الوسائل الإرشاد النفسي .

معايير جودة الحياة لأمهات الأطفال المعاقين عقليا

جودة الحياة هي الرضا التام بالواقع الذي يعيش فيه الإنسان والتكيف مع المتغيرات التي قد تطرأ على هذا الواقع بما يضمن استمرار حالة الرضا التام ، وقد حددت العديد من الدراسات معايير جودة الحياة لأمهات المعاقين عقليا ومنها:

- الإلمام بالمعلومات الكافية عن حالة الطفل المعاق.
- المشاركة من كل أفراد الأسرة في دعم وتأهيل الطفل المعاق.
- القدرة على حل المشكلات الناتجة عن وجود طفل معاق بالأسرة.
- التواصل الفعال مع المختصين حول سبل رعاية الطفل المعاق.
- معرفة حاجات الطفل المعاق وإشباعها.
- تقبل المعاق بالأسرة .
- إمكانية تدريب الطفل المعاق على المهارات الحياتية للوصول إلى أقصى قدر من التكيف
- تقديم نماذج سلوكية جيدة أمام الطفل المعاق تساعده على تعلم هذه السلوكيات واكتسابها.

(عبد المنصف بدر، ٢٠١٦، ١٩٨)

كما أن أساليب التعامل الأسري مع المعاق وبين أفراد الأسرة لها دور كبير في تحقيق معايير جودة الحياة ومن هذه المعايير ما يلي:

- الإيجابية والرضا والسعادة الذاتية .
- العلاقات الأسرية الدافئة التي تتسم بالتقبل .
- الرضا عن نمط الحياة وتفاصيلها .
- المعاملة الوالدية الحسنة .
- التقبل الاجتماعي. (عذارى القلاف، ٢٠١٢، ٣٨)

تعتبر المعايير السابقة من المؤشرات على جودة الحياة، وهذا المعايير لن تتوفر تلقائيا لدى أسر المعاقين عقليا، ولكي تحقق لابد من توافر الإرشاد النفسي؛ لتسليط الضوء على هذه المعايير وتوجيه الأسرة إلى تحقيقها مما يؤدي في النهاية إلى جودة الحياة لأم الطفل المعاق .

الإرشاد النفسي ودورة في تحسين جودة الحياة.

الإرشاد في اللغة: هو نقيض الضلال، ويدل على الهداية، ويقال: راشد، ورشيد، ويقال: أرشده الله إلى الأمر، ورشده؛ أي هداه إلى طريق الحق، واسترشد فلان لأمره؛ أي اهتدى له، والرشيد من أسماء الله الحسنى؛ فهو من أرشد الخلق إلى مصالحهم، وهداهم ودلهم عليها.

أما الإرشاد اصطلاحا فهو: عملية مساعدة تهدف إلى تنمية قدرات المسترشد، وتحقيق النفع، والاستفادة من الموارد، والمهارات التي يمتلكها؛ للتكيّف مع صعوبات الحياة، وتحدياتها، ويعتبر الإرشاد مساعدة، والإرشاد خدمة يقدمها شخص متخصص، ومؤهل لتقديم الإرشاد، كما أنه: علاقة شخصية ديناميكية قائمة بين طرفين يشتركان في رسم

الأهداف، وتحديد المشكلة ضمن حالة من الاحترام، والألفة، والمحبة، والتقدير، مما يتيح للشخص المتخصص إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة. (عبد الله، طاش،٢٠٠١)

الحاجة إلى الإرشاد النفسي .

أصبح التوجيه والإرشاد النفسي ضرورة ملحة في الوقت الحاضر نتيجة تعقد الحياة وتنوع حاجات الأفراد وظهور الاختراعات الحديثة وتغير الظروف التي يعيش فهيا الفرد واختلاف مجالات العمل وتعدد مطالبها وتطور نظام التعليم وظهور العديد من المشكلات، ولعل من أهم العوامل التي زادت الحاجة إلى التوجيه والإرشاد في الوقت الحاضر ما يلي:

- التغير الاجتماعي السريع .
- التقدم العلمي والتقني.
- التطور في مجال التعليم .
- التغيرات التي طرأت على العمل.
- المراحل الانتقالية في حياة الإنسان.
- الفراغات النفسية والاحباطات المتكررة.

أهداف الإرشاد النفسي

تتعدد الظروف والتطورات التي تستوجب الإرشاد النفسي وذلك لتحقيق ما يلي:

❖ تنمية الأليات التي تمكن الفرد من التعامل مع ضغوط الحياة بأسلوب موضوعي وتقبلها على أنها أمور عادية.

❖ مساعد الفرد على استخدام قدراته وإمكاناته استخداماً سليماً في حل المشكلات بطرق توافقية.

❖ تحقيق الذات

❖ تحقيق التوافق

❖ الوصول للصحة النفسية والتوافق الاجتماعي (أمين، ٢٠١٠)

الإرشاد النفسي لأسر المعاقين

يهدف الإرشاد النفسي لأسر المعاقين لتحقيق ما يلي:

- تقبل الطفل المعاق في الأسرة.
- علاج مشاعر القلق والاكتئاب
- التوجيه نحو تعليم الطفل المعاق المهارات الأساسية.
- تحقيق الفهم لدى الأسرة حول القدرات الخاصة للطفل المعاق. (أبو أسعد ،٢٠١٥)

والإرشاد النفسي هو أحد فروع علم النفس التطبيقي يتم فيه تقديم خدمات إرشادية على أسس علمية وفنيات محددة من خلال علاقة تفاعلية بين مرشد ومسترشد بهدف الوقاية والتعليم والعلاج في إطار من العلاقات الإنسانية الجيدة. (محمد سعفان، ٢٠٠٥)

ويهدف الإرشاد النفسي إلى تحقيق ما يلي:

١) التوافق النفسي

حيث يساعد الإرشاد النفسي المسترشد على تحديد الهدف وحسم الاختيارات سريعا وتعديل الاتجاه أو المسار في الحياة العملية ووضع أهداف واضحة قابلة للتحقق.

٢) حل المشكلات

وذلك من خلال التعامل مع المشكلات بموضوعية وأسلوب علمي في التغلب عليها من خلال تحديد المشكلة ووضع حلول متعددة لها ثم اختيار أنسب الحلول وفي النهاية اكتساب مهارة تعميم الخبرة. (إبراهيم الأسدي، سعيد عبد المجيد ، ٢٠٠٣)

٣) تحقيق جودة الحياة.

جودة الحياة هي السلامة العامة للفرد والمجتمع، وتوافر الرضا والصحة الجسدية والنفسية، والعائلة، والتعليم، والعمل ، والأمان، والحرية المسؤولة.

وتتسب العديد من المشكلات في فقدان ميزة أو أكثر من الميزات السابقة مما يعكر صفو الحياة ويفقد الإنسان الرضا وبالتالي يحتاج كثير من الناس إلى تعديل أفكاره أو تغير بعض قناعاته حتى يتغلب على مشكلاته . (Bottomley ,2002)، (Jarnbor.,2009)

ويعد وجود طفل معاق بالأسرة من الأسباب التي تعكر صفو الحياة وتحتاج من الأسرة وخاصة الأم إلى نوع من الإرشاد النفسي للتغلب على ذلك وتحقيق مؤشرات جودة الحياة وهي:

- الولاء والانتماء للأسرة والمجتمع والوطن .
- الرضا عن الذات والأخرين.
- الوعي بمشاعر الأخرين.
- ضبط وتنظيم الانفعالات.
- الضبط الداخلي للسلوك.
- المسئولية الشخصية والاجتماعية.
- التوافق الشخصي والصحي والأسري والمهني
- التفاؤل.

ومن مؤشرات جودة الحياة للمعاق توفير ما يلي.

❖ الحماية المناسبة.
❖ الرفاهية العاطفية.
❖ الصحة البدنية والنفسية.
❖ التعليم والمهارات الشخصية.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117901

❖ الرفاهية الاجتماعية.
❖ التقبل والدعم.
❖ العلاقات الاجتماعية المناسبة. (Sousa.,2010)

أبعاد جودة الحياة

لجودة الحياة أبعاد متعددة تتكامل مع بعضها لتكون معا إطارا عاما يحقق السعادة للفرد والمجتمع وهذه الأبعاد هي:

١) جودة الحياة الموضوعية

وتعني ما يوفره المجتمع لأفراده من إمكانات مادية إلى جانب الحياة الاجتماعية للشخص.

٢) جودة الحياة الذاتية

وتعني شعور الفرد بالحياة التي يعيشها ومدى الرضا والقناعة والسعادة بها.

٣) جودة الحياة الوجودية.

وتعني العمق الوجودي ومدى تعلق الإنسان بالقيم الدينية والروحية وضبط حاجاته البيولوجية ومقدرا التوافق والاستقرار النفسي المصاحب لذلك. (إيمان حمدان الطائي، ٢٠١٥)

ومن وظائف الإرشاد النفسي تبصير المسترشد بأبعاد جودة الحياة وتقديم النصائح والتوجيهات المناسبة لكي يتمكن الفرد من تحقيق التوازن المطلوب بين هذه الأبعاد، وهناك علاقة بين الإرشاد النفسي كوسيلة، وجودة الحياة كغاية يسعى إليها كل الناس خاصة أمهات الأطفال المعاقين وتهدف ورقة العمل إلى تقديم برنامج إرشادي لأمهات الأطفال المعاقين يخفف عنهم معاناة وجود طفل معاق بالأسرة ويحقق لهن جودة الحياة . من خلال ما يلي:

المرحلة الإرشادية الأولى.

وتتضمن: الإرشاد الزواجي، التوعية بمسببات الإعاقة أثناء الحمل لتجنبها، التوجيه إلى الاهتمام بعملية الولادة لتلافي حدوث مخاطر أو مضاعفات للأم أو المولود.

المرحلة الإرشادية الثانية. (في حالة ولادة طفل معاق عقليا)

وتتضمن:

❖ تخفيف أثر الصدمة .
❖ توجيه الأم إلى الاعتراف بالمشكلة والبحث عن أفضل الحلول لها.
❖ توجيه الأم إلى معاملة الطفل كطفل له طبيعة خاصة واحتياجات مختلفة طبقا لنوع وشدة الإعاقة.
❖ تبصير الأم بخفض التوقعات المنتظرة من طفلها المعاق حتى لا تسبب له ضغوط لا فائدة منها.
❖ توجيه الأم إلى مصادر الدعم والمساندة المتوافرة في البيئة المحيطة والتي يمكن لها أن تستفيد منها في رعاية طفلها.

❖ وضع خطة لتنمية مهارات الطفل ومتابعة نتائجها لرفع الروح المعنوية للأم والأسرة بشكل مستمر أثناء فترة الرعاية.

طريقة وإجراءات تنفيذ الإرشاد النفسي لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

أولا: الإرشاد الفردي وذلك لتحقيق ما يلي:

- إزالة التشكيك في التشخيص.
- مساعدة الأم على تقبل الواقع.
- تخليص الأم من القلق والتوتر ومساعدتها على الاعتراف بالواقع .
- التشجيع على دعم ومساندة الطفل ورعايته.

ثانيا : الإرشاد الجماعي وذلك لتحقيق ما يلي:

❖ مناقشة الأمهات مجتمعات في مشكلاتهن بشكل مباشر وواقعي.

❖ التنفيث الانفعالي للأمهات.

❖ تبادل الخبرات بين الأمهات في معالجة المشكلات الحياتية لأطفالهن ذوي الإعاقة العقلية.

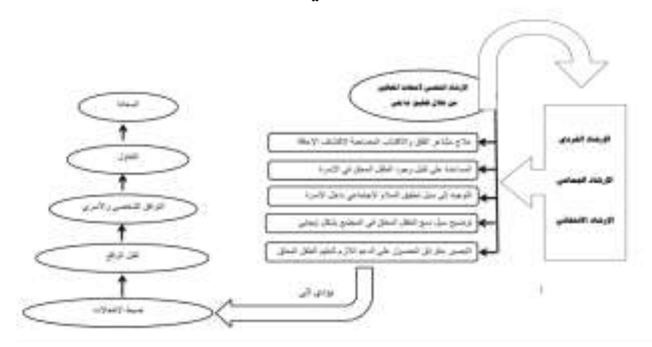
❖ كسر العزلة الاجتماعية عن الأمهات نتيجة الانعزالية التي قد يسببها وجود طفل معاق.

❖ إشعار الأم بوجود المساندة والدعم من جهات متعددة في المجتمع تساعدها في التغلب على مشكلاتها.

ثالثا: الإرشاد الانتقائي.

وهو نوع من الإرشاد النفسي لا يتم في الالتزام بأسلوب معين أو نظرية محددة ويكون حسب الحالة وطبقا لحاجات المسترشد. وهذا النوع من الإرشاد يكون للحالات الخاصة التي تحتاج إلى جهد مضاعف لتحقيق نتائج ملموسة.

والشكل التالي يوضح العلاقة بين الإرشاد النفسي وتحقيق جودة الحياة لأمهات المعاقين عقليا من وجهة نظر الباحثة. العلاقة بين الإرشاد النفسي وتحقيق جودة الحياة



(شكل ١) العلاقة بين توافر الإرشاد النفسي لأمهات المعاقين وتحقيق جودة الحياة . إعداد الباحثةالتوصيات والمقترحات

Doi: 10.21608/jasep.2020.117901

في ضوء ما سبق توصي الباحثة بما يلي:

١)عمل مواد إعلامية واسعة الانتشار مطبوعة ومسموعة ومرئية للتوعية بأسباب الإعاقة لتجنبها.

٢)إقامة ندوات واسعة الانتشار للإرشاد النفسي لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية .

٣)عقد دورات تدريبية منتظمة من المؤسسات المجتمعية ذات الصلة لدعم أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

٤) تقديم خدمات ارشادية تطوعية مجانية لأمهات الأطفال المعاقين عقليا من خلال طلاب وطالبات أقسام الإرشاد النفسي بالجامعات.

٥)إنشاء وحدات متخصصة في الإرشاد الأسري تباعة لأقسام التربية الخاصة في كل جامعة.

٦) توفير مصادر للدعم والرعاية الاجتماعية للأطفال المعاقين وأسرهم تخفف عنهم أعباء الإعاقة وتساهم في توفير مستوى أعلى من جودة الحياة.

المراجع :

١) إبراهيم الأسدي ، سعيد عبد المجيد (٢٠٠٣): الإرشاد التربوي، دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن.
٢) أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (٢٠١٥): إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، دار المسيرة، الأردن.
٣) إيمان حمدان الطائي (٢٠١٥): دور الإرشاد النفسي في تحقيق جودة الحياة بالمجتمع المعاصر، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (٤٧) ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ، العراق.
٤)إيمان فياض (٢٠٠٧)، فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات تعامل الأمهات مع الأبناء المعاقين سمعياً وخفض نشاطهم الزائد. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية- جامعة عين شمس.
٥) جبالي صباح (٢٠١٢): الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة فرحات عباس، الجزائر.
٦)حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥): علم نفس النمو، القاهرة، دار الفكر العربي.
٧)سلامة عجاج (٢٠٠٧)، فعالية برنامج تدريبي على تنمية القدرات الابتكارية عند التلاميذ المعاقين سمعياً في دولة الكويت. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية - جامعة بني سويف.
٨) سهير محمود أمين (٢٠١٠): الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر العربي، القاهرة.
٩) صالح عبدالله، عبد المجيد طاش (٢٠٠١): الإرشاد النفسي والاجتماعي، المملكة العربية السعودية، مكتبة العبيكان.
١٠) عبد المطلب أمين القريطي(٢٠٠٥): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريبهم، القاهرة، دار الفكر العربي.
١١) عبد المنصف بدر(٢٠١٦): فاعلية برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لأسر الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم دراسة تجريبية بمركز الشفلح للمعاقين بدولة قطر، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم درمان، السودان.
١٢) عذارى القلاف (٢٠١٢): جودة الحياة وعلاقتها بأساليب المعاملة والوالدية كما يدركها المراهقون المعاقون ذهنيا في دولة الكويت، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
١٣) فاروق صادق (٢٠٠٢): سيكولوجية التخلف العقلي، الرياض، منشورات جامعة الملك سعود.

١٤) قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٥): مدخل إلى التربية الخاصة، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
١٥) محمد أحمد سعفان (٢٠٠٥): العملية الإرشادية، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
١٦) منى الحديدي، جمال الخطيب (١٩٩٧)، المدخل إلى التربية الخاصة. الكويت، الفلاح للنشر والتوزيع.

ثانيا المراجع الأجنبية:

15)Abbeduto, Leonard, Boudreau, Donna(2004): Theoretical Influences on Research on Language Development and Intervention in Individuals with Mental Retardation, *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, v10, n3, p.184-192.

16) Andrew, Bottomley (2002): *The Cancer Patient and Quality of Life*, *The Oncologist*. 7 (2)pp. 120,125.

17) Avinash De Sousa. (2010) Mothers of children with developmental disabilities: *An analysis of psychopathology* , Vol. 7 (2),p.84.

18) Edina,E,Jarnbor.(2009)"Quality Of Life Of Handicapped Individuals in Northern Nevada "Dissertation Abstracts Section A*:Hurnanities And Social Sciences*, vol 70(5-A),1798.

19) Kuppusamy, Balabaskar; Narayan, Jayanthi; Nair, Deepa(2012): Awareness among Family Members Having Children with Mental Retardation on Relevant Legislations in India, *Educational Research and Reviews*, v7, n14, p.326-332.

ثالثا: المواقع الالكترونية:

https://vision2030.gov.sa/ar/programs/HCDP
https://vision2030.gov.sa/ar/programs/QoL

واقع قيادة رأس المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة

The reality of leading human capital towards achieving administrative excellence at the University of Jeddah

إعداد

عواطف لافي عايز المطيري

د. منى عبدالمحسن عبدالرحمن الفضلي

Doi: 10.21608/jasep.2020.117902

استلام البحث: ٢ / ٨ /٢٠٢٠ قبول النشر: ٢١ / ٨ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على واقع قيادة رأس المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة والكشف عن وجود اختلاف في واقع قيادة رأس المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بين وجهة نظر إداريات جامعة جدة تبعا للمتغيرات التالية (الخبرة). ولتحقيق هذه الأهداف؛ استخدمت الباحثةُ المنهج الوصفيَّ المسحي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للبحث، واستخدمت الباحثة أسلوب العينة العشوائية البسيطة. وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعةٍ من النتائجِ؛ كان أبرزُها ما يلي: أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم على واقع قيادة رأس المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الموظفات الإداريات نحو واقع رأس المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة باختلاف سنوات الخبرة. وفي ضوءِ هذه النتائج؛ توصي الباحثةُ بـ(ضرورة نشر ثقافة التميز بين الموظفات الإداريات من خلال تدريبيهن وعقد ورش عمل لهن، أن تعتمد سياسة الترقية بناء على الكفاءة والإبداع، أن تدعم الجامعة سياسة التفويض بين المستويات الإدارية).

Abstract

The aim of the present research is to identify the reality of leadership of human capital towards achieving administrative excellence at the university of Jeddah. Through the reality of leadership human capital in achieving administrative excellence from Jeddah university female administrators, view. It also aims to reveal the diference in the reality of leadership of human capital towards achieving administrative excellence from Jeddah university female,administrators in respect to experience variable . To achieve

these aims, the researcher used the descriptive survey method, and the participtants are (100) female administrators at the University of Jeddah, the study applies questionnaire as a research tool, and (spss) to analyze the data. The present study concludes that: The participtants were neutral regarding their agreements on reality of leadership of human capital towards achieving adminstrative excellence in Jeddah University. That there are no statistically significant differences between the views of female administrative staff towards the reality of human capital towards achieving administrative excellence at the University of Jeddah with different years of experience. The present study recommends that there is necessity to spreading a culture of excellence among administrators through both training and workshops . It also recomends to activate promotion policy depending efficiency and creativity , finally it recomends the university must support the policy of delegation between administrative levels.

المقدمة:

تسهم المعرفة في رقي المجتمعات وأفرادها باعتبارها معينا متجددا دائم النمو حيث أن الجهود المنظمة التي تقوم على اكتسابها وتعميمها، تعتبر حجر أساس لعملية التنمية البشرية في جميع مجالاتها، وذلك لما تمثله الأصول المعرفية للمجتمع من أهمية كبيرة ترتقي لمصاف المحددات الجوهرية للإنتاجية، والتنافسية، ومن ثم التقدم والرقي الإنساني، فالمعرفة مصدر قوة استراتيجية في المجتمع المعاصر، بل أصبح في عصرنا الراهن يحُكم على اقتصاد الدولة، أو المؤسسات بالضعف، أو القوة بحسب امتلاكها للمعرفة.

ومن أبرز مؤسسات المجتمع التي تهتم بالمعرفة وإنتاجها وإدارتها؛ المؤسسات التعليمية، فأصبحت المنافسة الحقيقية بين المؤسسات التعليمية تتمثّل في محاولة بناء رأس المال البشري وتنميته بوسائل شتى، قد تصل إلى جذب العناصر الفكرية المتميّزة لدى المنافسين؛ وذلك لوعي غالبية المؤسسات بأهمية العوامل البشرية والتنظيمية، التي يُعبّر عنها برأس المال البشري في ابتكار التقنيات، وتنفيذ الخطط الساعية إلى بناء القدرات التنافسية وتنميتها في مجالات العمل بالمؤسسة التعليمية (أبو فارة والنسور، ٢٠٠٧) .

والسعي لتحقيق التَّميُّز من أكثر الموضوعات أهمية وحداثة؛ إذ أضحت معايير التَّميُّز في مقدمة الأهداف التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها لدعم المزيد من التَّميُّز والتفرّد في

أدائها؛ مما يتطلّب من القيادات الإدارية بذل الجهد لتحقيق النجاح وإحراز التقدّم (الشروقي،٢٠١٨).

ولا بد من الاقتناع بأهمية رأس المال البشري بوصفه خيارًا استراتيجيًّا للمؤسسة؛ للوصول إلى أهدافها، وهو أداة ضرورية لتحقيق التَّميُّز بمنتوجاتها وخدماتها، وحتى يكون أكثر فاعلية فيجب على الإدارة العليا أن تعطي أولوية لهذا المفهوم وتأييده، وتقديم الدعم الكافي لنجاح تطبيقه (مريم،٢٠١٦).

مشكلة البحث:

تسعى الجامعات إلى تحقيق التميز في عصر يمتاز بالمنافسة، وذلك من خلال ما تمتلكه من قدرات لاستدامة هذه الميزة، وضرورة دعم وتعزيز الموارد البشرية والعمل على تطويرها من خلال تطوير ممارسات قيادتها وتمكينها من توظيف هذه الموارد باتجاه استراتيجية الجامعة، من أجل ذلك تطلبت الحاجة إلى توظيف واستثمار رأس المال الفكري الذي يولد هذه القيمة في دعم ممارسات إدارة الموارد البشرية وتوظيف ممارسة إدارة أداء العاملين لتطوير العاملين بالمهارات والمعارف وتحسين أدائهم(علي، ٢٠١٠).

وقد بينت الدراسات السابقة التي أظهرت دور وأهمية رأس المال البشري وضرورة اهتمام المنظمات في استثماره وتطويره؛ لذا يسعى البحث الحالي للتعرف على واقع راس المال البشري نحو تحقيق التميز، وعليه تتحدد مشكلة البحث في التساؤل التالي:

- ما واقع قيادة رأس المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري من وجهة نظر الإداريات بجامعة جدة ؟
- ويتفرع عنه الأسئلة التالية:
- ما واقع قيادة رأس المال البشري في تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة من وجهة نظر الإداريات؟
- هل يوجد اختلاف بين وجهات نظر الموظفات الإداريات لواقع رأس المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة يعزى لمتغير (الخبرة)؟

مما سبق يمكن اشتقاق الفرض التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (<٠٥,٠) بين درجة استجابة الموظفات الإداريات لواقع رأس المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة يعزى لمتغير الخبرة.

أهـداف الــبــحث:

تهدف الدراسة إلى:

١. التعرف على واقع قيادة رأس المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة من وجهة نظر الإداريات من خلال

Doi: 10.21608/jasep.2020.117902

٢. الكشف عن وجود اختلاف في واقع قيادة رأس المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بين وجهة نظر إداريات جامعة جدة تبعا لمتغير(الخبرة).

أهـمـيـة الـبـحـث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في الآتي:

١. تحفيز للإداريين لاستثمار نقاط القوة في قيادة رأس المال البشري وتحقيق تميز اداري لجامعة جدة.
٢. تسليط الضوء على أوجه القصور في قيادة رأس المال البشري في جامعة جدة والعمل على تطويرها بما يحقق التميز.
٣. تشكل تغذية راجعة للقيادات الإدارية لتقويم واقع قيادة رأس المال البشري واتخاذ الإجراءات الملائمة.
٤. تكون بمثابة الدليل التعريفي للجامعة بأهمية رأس المال البشري (جوانبه وابعاده وسياسته) لتوظيفها في سير العمل الإداري وتحقيق التميز.
٥. تقديم نتائج وتوصيات مقترحة قد تفيد الباحثين في اجراء استكمال دراسات متعلقة برأس المال البشري.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على قيادة رأس المال البشري ودفعه نحو تحقيق التميز الإداري.

الحدود البشرية: سوف يتم تطبيق أدوات البحث الحالي على عينة من إداريات جامعة جدة.

الحدود المكانية: سوف يتم تطبيق أدوات البحث الحالي بكليات جامعة جدة في محافظة جدة.

الحدود الزمنية: سوف يتم تطبيق أدوات البحث الحالي خلال العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

مـصـطـلحات الـبـحـث:

رأس المال البشري: مجموعة من الأفراد الذين يمتلكون مهارات وإمكانيات تسهم في زيادة قيمة المؤسسة (جابر،٢٠١٦).

التعريف الإجرائي: المهارات والخبرات والمعرفة التي تمتلكها إداريات جامعة جدة، وتسهم في تطوير وتميز الجامعة.

قيادة رأس المال البشري: تطبيق مجموعة من الأساليب والممارسات الإدارية التي تؤدي إلى تعظيم الاستفادة من الخبرات المتراكمة والقدرات الابتكارية لدى العاملين؛ مما يسام في تنمية قدراتهم ومهاراتهم (السعيد ، ٢٠٠٨).

التعريف الإجرائي: تطبيق مجموعة من الأساليب والممارسات الإدارية التي تؤدي إلى الاستفادة من الخبرات المتراكمة والقدرات الإبداعية والمميزة لدى إداريين جامعة جدة مما يحقق تميزها على الجامعات الأخرى.

التميز الإداري: عرف (الشروقي، ٢٠١٨) التميز الإداري بأنه: "حالة من التفوق في تقديم جميع الخدمات بكفاءة وفعالية من خلال اتباع آليات تضمن التقدم المستمر في كافة الجوانب وعلى كافة الأصعدة والعمل على الحفاظ على هذا التميز من خلال مواكبة التطورات بشكل مستمر".

التعريف الإجرائي: انعكاس الممارسات القيادية لرأس المال الفكري على سعي الإداريين لتحقيق مستويات عالية وغير عادية من الأداء مما ينعكس على تقييم أدائهم ويرضي عنهم قيادات العمل وكافة المستفيدين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يشكل رأس المال البشري أحد مكونات رأس المال الفكري، ويشكل اكثر الأصول أهمية للمؤسسات المعاصرة ويعتبر المحك الرئيس في استمرارية أي مؤسسة، حيث اصبح العنصر البشري القوة الدافعة للنجاح لما يمتلكه من معرفة وخبرات ومهارات تتلاءم مع متطلبات الوقت الحالي (جابر ٢٠١٦).

مفهوم رأس المال البشري:

حظي مفهوم رأس المال الفكري توسع في تناوله من قبل الباحثين فقد عرفه دعجة (٢٠١٣) انه مجموعة من الأفراد الذين يمتلكون مهارات وإمكانيات تسهم في زيادة قيمة المؤسسة ،كما ذكر الزيادي (٢٠١٢) أنه المحرك المبدع في المؤسسات في ظل اقتصاد المعرفة الذي يتطلب ادراك عميقاً لمستويات عالية من المهارات والقدرات الأساسية ،كما أنه المعارف والمؤهلات والكفاءات التي يمتلكها العاملون ويستثمرونها في العمل (الإبراهيمي ٢٠١٣،).

أهمية رأس المال البشري:

يعدّ من المصادر الفريدة والتي تؤثر على الأداء وتساعد في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة، وخلق معارف جديدة كما أنه يصعب تقليده.

خصائص رأس المال البشري:

معرفة بعض خصائص رأس المال البشري يوفر الأرضية المناسبة للوقوف على البيئة اللازمة للاستثمار فيه ومدى ملائمته والإلمام بالمحددات التي تقف إزاء قياس عوائده. ومن تلك الخصائص(الزبيدي،٢٠١١):

- إن رأس المال البشري غير منظور وغير ملموس.
- من الصعوبة قياسه بدقة.
- إن رأس المال البشري يتزايد بالاستعمال.

- يمكن الاستفادة منه في مراحل متعددة وعمليات مختلفة في وقت واحد.
- سهولة حمله وتوفر الاستعداد لحامله.
- سرعة زيادته وسرعة فقدانه تبعا للشخص المتجسد فيه.
- له آثار إيجابية كبيرة عل المؤسسات.
- سهولة انتقاله من مكان إلى آخر.

أبعاد رأس المال البشري:

اختلف الباحثون حول أبعاد رأس المال الفكري ولكن كان اشهرها ما يلي (جابر،٢٠١٦):

- المعرفة: وهي المعرفة الضمنية وهي من الصعوبة رؤيتها؛ لأنها موجودة بالعقل البشري ويتم تشكيلها من الخبرة والتعلم لدى الفرد.
- المهارات والقدرات: المهارة هي القيام بالأعمال المعقدة بسهولة ودقة ، بينما القدرة هي إمكانية القيام بالعمل بصرف النظر عن الوقت والدقة.
- الابتكار: العمل الذي ينتج عنه عمل جديد ذو فائدة ومنفعة.
- الخبرة العلمية: كل ما يكتسبه المور البشري من معارف تزيد من قدراتهم
- فرق العمل: مجموعة من الأفراد ذوي المهارات المتكاملة يعملون معا.

مفهوم التميز:

يعرف التميز على انه الممارسة الباهرة في إدارة العمل وتحقيق النتائج (السلمي ،٢٠١٢).بينما يعرفه الشروقي (٢٠١٨) بأنه تفوق المؤسسة باستمرار من خلال إظهار افضل الممارسات في أداء مهماتها و خدماتها. ويرى البحيصي (٢٠١٤) أنه تفوق أداء المؤسسة على الأداء المتوقع سواء من المؤسسة نفسها أو على مثيلاتها او يفوق توقعات العملاء. ومن وجهة نظرIvancvich (١٩٩٧)أنه اعلى مستوى من مستويات الأداء الذي يمكن أن يحققه العاملون في المؤسسة.

مفهوم التميز الإداري:

ذكر الجعبري (٢٠٠٩) محصلة لتطبيق مجموعة من المعايير التي تمكن المنظمة من التوصل إلى نتائج تنافسية غير مسبوقة في زيادة قوتها التنافسية. ويعرفه السلمي (٢٠٠٧)"حالة من الإبداع الإداري والتفوق التنظيمي التي تحقق مستويات غير عادية من الأداء ، وعرفه النسور(٢٠١٠) بأنه قدرة القيادة على التخلي عن الطرق التقليدية والمعتادة وممارسة الأساليب الحديثة في القيادة ، فهو مجموعة من الأنشطة العملية التي تسعى إلى التخلص من الأخطاء وتحسين وتطوير جودة الخدمة. ويرى السيد (٢٠٠٧) أنه نمط فكري وفلسفة إدارية تعتمد على منهج يرتبط بكيفية إنجاز نتائج ملموسة لتحقيق النجاح في إطار ثقافة من التعلم والإبداع والتحسين المستمر.

كما تكمن أهمية التميز الإداري في أنه يعتبر ضرورة من ضرورات التطوير الإداري في سبيل تحسين مستويات الأداء، وذلك من خلال تحسين خبرات وقدرات

الموظفين في المؤسسة واحتوائهم وتحفيزهم بحيث يشعر كل موظف بأن المؤسسة ملكا له وبالتالي تحقيق ولائه لها، فالتميز الإداري يتعلق بجودة العمل ومقدار الخدمة التي يقدمها الموظفين في المؤسسة. وبالتالي يمكننا القول أن أهمية التميز الإداري تكمن في تحقيق نتائج قابلة للقياس مثل التوفير في الوقت والتكلفة وجودة الخدمة المحسنة لإثبات أن المؤسسة تبحث عن طرق لتصبح أكثر فاعلية ونجاح(هنية ،٢٠١٦).

خصائص التميز الإداري:

يطرح peter weterman خصائص وسمات التميز بالمنظمات الأمريكية المتميزة فيما يلي (سعيد،٢٠١٣):

- الانحياز نحو العمل من خلال الخروج عن الأنماط الإدارية البيروقراطية.
- الصلة الوثيقة بالمتعاملين والاستجابة لمقترحاتهم.
- السماح بالاستقلالية التنظيمية بالعمل.
- توفير الثقة والمشاركة للعاملين.
- الاهتمام بقيم المؤسسة الجوهرية بحيث تمون مرتبطة بأعمال المؤسسة.
- البساطة في حجم المؤسسة ومستويات هيكلها.
- رقابة ضمنية فعالة ومرنة بإتباع المركزية واللامركزية.

مبادئ التميز الإداري:

من المبادئ الأساسية للتميز (الشروقي، ٢٠١٨):

١. مبدأ ديموقراطية القيادة.
٢. مبدأ القابلية للتغيير .
٣. مبدأ الاستقلالية.
٤. مبدأ الاقتراب من العملاء.
٥. مبدأ الإنتاجية.
٦. مبدأ الابتكارية.
٧. مبدأ التعددية في مصادر المعرفة.
٨. مبدأ البساطة والتسهيل.
٩. مبدأ المركزية واللامركزية.
١٠. مبدأ التنافسية.
١١. مبدأ الشراكة المجتمعية.

مستويات التميز الإداري:

المهارات المتقدمة المتعلقة بالتميز الإداري وخاصة تلك التي تتطلب التفكير الصعودي والبصيرة المتعمقة، باتت من المتطلبات المهمة التي لا بد من امتلاكها في كل

مستوى إداري، فالتميز ليس عملية فردية لذلك قد يحدث عن طريق الجماعات أو المؤسسات (النسور، ٢٠١٠).

١. التميز على مستوى الفرد: الذي يتم التوصل إليه عن طريق احد العاملين المتميزين.
٢. التميز على مستوى الجماعة: الذي يتم التوصل إليه من قبل الجماعة، وتميز الجماعة اكبر من المجموع الفردي لتميز أفرادها.
٣. التميز على مستوى المؤسسة: يتم التوصل إليه نتيجة الجهد الجماعي لجميع أعضاء المنظمة.

أنواع التميز الإداري:

١. تميز القيادة: أن يكون للقيادة تأثير مباشر على التميز من خلال تنمية قدرات العاملين وتشجيعهم بالتوجه نحو الإبداع من خلال تميزها بالمهارة القيادية وعلاقة العمل الفعال والقدرة على التفكير المتجدد (Borghini,2013).
٢. تميز الثقافة التنظيمية: درجة توافق وعكس قيم ومعتقدات الأفراد من ذوي النفوذ في المؤسسة وتشمل: الانفتاح – الثقة – التعاون – الأصالة – الاستقلال – مواجهة المشكلات (الدوري،٢٠٠٤).
٣. تميز العاملين: مجموعة من سلوكيات وقدرات ومهارات فكرية ومعرفية عالية يتمتع بها الأفراد العاملون بالمؤسسات لتمكنهم من توظيف ذلك في مجال عملهم (يوسف،٢٠٠٥).
٤. التميز الاستراتيجي: التوجه نحو تبني خطط التطوير الاستراتيجي في المؤسسة وتحقيق التكامل الاستراتيجي في المنظمة وتحقيق التكامل الاستراتيجي في كل أجزاء المؤسسة (حسن،٢٠١٠).

تكاليف التميز الإداري:

يمكن تقسيم تكاليف التميز الإداري إلى فئتين رئيسيتين و هما التكاليف المباشرة و التكاليف غير المباشرة:

١. تكاليف مباشرة: هي التي تظهر في سجلات المؤسسة كتكاليف الوقاية و التي تشمل الخطط والرقابة والتحقيق والمراجعة، و تكاليف التقييم: تشمل الفحص وتقارير الأداء، وتكاليف الشكل التي تشمل التالف وإعادة التصنيع.
٢. تكاليف غير مباشرة: هي التي ترتبط بالموقف التنافسي للمؤسسة كتكاليف فقد العملاء نتيجة عدم الرضا، تكاليف تقلص الحصة السوقية، تكاليف عدم القدرة على تعظيم الاستفادة من قدرات ومهارات العاملين و استغلال الطاقات الإبداعية لهم (البحيصي، ٢٠١٤).

متطلبات تحقيق الأداء الإداري المتميز:

اتفقت الأدبيات على وجود متطلبات وأسس لتحقيق الأداء الإداري المتميز (الضلاعين ،٢٠١٨):

١. بناء استراتيجي متكامل يعبر عن التوجهات الرئيسة للمؤسسة ونظرتها المستقبلية والتي تضم العناصر التالية: رسالة المؤسسة ، ورؤيتها المستقبلية ، والأهداف الاستراتيجية، وآليات إعداد الخطط ومتابعة وقياس وتقويم الإنجازات.
٢. إعداد منظومة متكاملة من السياسات التي تحكم وتنظم عمل المؤسسة وترشد القائمين بمستويات الأداء وأسس اتخاذ القرار.
٣. استحداث هياكل مرنة ومناسبة مع متطلبات الأداء وقابلة للتعديل والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية.
٤. توفير نظام معلومات متكامل يضم آليات رصد المعلومات المطلوبة وتحديد مصادرها ووسائل تجميعها وقواعد معالجتها وحفظها واسترجاعها.
٥. توفير نظام متطور لإدارة الموارد البشرية وتنميتها وتوجيه أدائها.
٦. توفير نظام لإدارة الأداء وقياسه وتقييمه.
٧. القناعة الكافية من القيادات في تطبيق التميز فهو مهم في عمليات التأييد والدعم.
٨. الدعم المالي الكافي لتطبيق التميز ودعم أنظمة الحوافز والمساندة في عمليات الاستقطاب.

الطرق المعتمدة لبلوغ الأداء المتميز (هاجرة، ٢٠١٧)**:**

١. القيادة الاستراتيجية: وضع الاستراتيجيات القائمة على تصور المستقبل وبناء الخطط والبرامج من قبل القيادة العليا وترك حرية التنفيذ للقيادة الوسطى والدنيا.
٢. القيادة الإنسانية: مواجهة التغيرات والظروف المتجددة في البيئة المحيطة من خلال بناء وتنمية قدرات الموارد البشرية ووضع البرامج الهادفة لتعميق مشاركتهم في المسؤوليات واتخاذ القرارات.
٣. القيادة المعرفية: تكثيف استخدام المعرف المتخصصة والخبرة العالية في بعض مجالات العمل.
٤. القيادة التنظيمية: تعتمد على فكرة إنشاء البنية التحتية التنظيمية لتكون الأساس التي تقوم عليه المؤسسة وتشمل الهيكل التنظيمي و السياسات والنظم والإجراءات التنظيمية.
٥. القيادة التوفيقية: تأخذ كل الطرق السابقة بحسب متطلبات الموقف حيث يتم الاستفادة من معطيات كل منها والتوفيق بينها.

معوقات الأداء الإداري:

كثير من المؤسسات تعاني من المشكلات ومعوقات داخلية تقلل من قدرتها و رغبتها في رفع مستوى أدائها إلى مستوى تطلعاتها وتحقيق التميز، ومن اهم تلك المعوقات ركون المؤسسة للمستوى الجيد المتحقق من الإنجازات ، لذلك يرى الرشيد (٢٠٠٤) أن هناك العديد من المعوقات التي تحد من قدرة المؤسسة على تحقيق التميز:

١. تعجل المؤسسات لتحقيق نتائج سريعة.
٢. تقليد ومحاكاة لتجارب مؤسسات أخرى ،دون السعي لتكيف وتطويع تلك المناهج المستخدمة في هذه التجارب حسب طبيعة وبيئة المؤسسة.
٣. تقرير التطبيق قبل إعداد البيئة الملائمة.
٤. عدم التقدير الكاف بأهمية العنصر البشري.
٥. اتباع أنظمة وسياسات وممارسات لا تتوافق مع مداخل التميز.

الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت رأس المال البشري:

١) دراسة أبو فارة (٢٠٠٧)، بعنوان: "واقع رأس المال البشري في شركة الاتصالات الخلوية الفلسطينية (جوال)".

هدفت للتعرف على واقع رأس المال البشري في شركة جوال من وجهة المديرين، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن شركة الاتصالات تولي اهتمام كبير جداً بمجموعة كبيرة من المحاور الرئيسة لرأس مالها وهو محور مراعاة الأنظمة والتعليمات ومراعاة قضايا البيئة الداخلية والخارجية ومحور الخصائص المطلوبة في كادر العامل ومحور الجنس، كما توصلت الدراسة إلى أن الشركة نجحت في تحقيق مستويات منخفضة المعدل لدوران العمل.

٢) دراسة صالح (٢٠٠٩)، بعنوان: "رأس المال الفكري ودوره في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمات".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مفهوم رأس المال الفكري ومكوناته ومؤشراته، وفي سبيل تحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأكدت النتائج على وجود دور جوهري لرأس المال الفكري في رفع مستوى الأداء المنظمي، ومن جانب آخر فإن اهتمام المنظمات لرأس المال الفكري يحقق آثارا إيجابية في الميزة التنافسية المستدامة للمنظمات.

٣) دراسة الكساسبة (٢٠١٢)، بعنوان: "قياس تأثير رأس المال الفكري في فاعلية العمليات الإبداعية في شركات الاتصالات الأردنية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير رأس المال الفكري في فاعلية العمليات الإبداعية في شركات الاتصالات الأردنية ، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وشملت العينة (١٥٠) فردًا من العاملين (الإدارة العليا والوسطى) في شركات الاتصالات، ثم توصلت الدراسة إلى وجود اثر ذي دلالة إحصائية لرأس المال البشري في فاعلية العمليات الإبداعية، إضافة إلى وجود اثر ذي دلالة إحصائية لرأس المال العلاقات في العمليات الإبداعية ، بينما لم يكن هناك اثر ذي دلالة إحصائية لرأس المال الهيكلي في فاعلية العمليات الإبداعية.

دراسات التي تناولت التميز الإداري:

١) دراسة (الرويشدي، ٢٠٠٩):

هدفت الدراسة على اختبار المعايير المشتركة للجوائز الدولية للجودة ومدى مساهمتها في تحقيق التميز في الأداء المؤسسي، وهذه المعايير هي (القيادة، والتخطيط الاستراتيجي ، والموارد البشرية، وإدارة العمليات). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وطبق استبانة (من إعداد: الباحث) على عينة من عمداء ورؤساء الأقسام العلمية بالكليات البالغ عددها (٧) كليات، وباستخدام البرنامج الإحصائي spss توصلت الدراسة بان استجابات موجبة حول معايير القيادة والموارد البشرية، وأوصت الدراسة بالتركيز الإدارة على وضع رؤية واضحة تشجع على العمل الجماعي.

٢) دراسة عبدالمحسن (٢٠١٠)، بعنوان: "ممارسة إدارة الموارد البشرية واثرها في تحقيق التميز المؤسسي دراسة تطبيقية على شركة زين الكويتية للاتصالات الخلوية".

هدفت الدراسة للتعرف على اثر ممارسة إدارة الموارد البشرية في تحقيق التميز المؤسسي في شركة زين للاتصالات الخلوية ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي حيث صمم استبانة وزعت على عينة مكونة من (٢٥٣) فردًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود اثر للاستقطاب والتدريب وتقييم الأداء والتعويضات في في تحقيق التميز القيادي والتميز لتقديم الخدمة في الشركة

٣) دراسة البحيصي (٢٠١٤):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور تمكين العاملين في تحقيق التميز المؤسسي في الكليات التقنية في قطاع غزة، وطبّق استبانة (من إعداد الباحث) مكونة من (٦٢) فقرة على عينة من (٢٠٥) أفراد من موظفي الكليات التقنية في قطاع غزة وموظفين الإداريين والأكاديميين في تلك الكليات، وباستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في دور التمكين في تحقيق التميز المؤسسي يعزى للمتغيرات التالية (الكلية، والمستوى التعميمي، وسنوات الخدمة، والعمر)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التمكين في تحقيق التميز

Doi: 10.21608/jasep.2020.117902

المؤسسي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وقد أوصت الدراسة إلى زيادة الدورات التي تهتم بتعريف الموظفين بمفهوم التميز وتبنيه كاستراتيجية.

٤) دراسة أبو ريا (٢٠١٤):

هدفت الدراسة إلى معرفة دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق التميز المؤسسي، وفقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبق استبانة (من إعداد: الباحث) على عينة مكونة من (١٢٠) موظفا وموظفة، وقد توصلت الدراسة إلى انه يوجد علاقة قوية بين التخطيط الاستراتيجي والتميز في الأداء المؤسسي، وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة التميز في الوزارات الحكومية من خلال تدريب العاملين وعقد ورش العمل لهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض مجموعة من الدراسات المتعلقة بموضوع بحثنا والتي تم تقسيمها إلى قسمين دراسات تتعلق بالمحور الأول رأس المال البشري ودراسات تتعلق بالمحور الثاني التميز الإداري، توصلنا من خلالها للملاحظات التالية:

- يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع رأس المال البشري في إطارها النظري.
- يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع التميز الإداري في إطارها النظري.
- يختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الإطارين الزماني والمكاني.

إجراءات الدراسة المنهجية:

منهجُ البحث:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها والمعلومات المراد الحصول عليها، وبعد مراجعة أدبيات البحث العلمي ومناهجه، وكذلك مراجعة الدراسات السابقة في مجال الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لملائمته موضوع الدراسة الذي يهدف إلى تحليل وتفسير ومناقشة واقع قيادة رأس المال الفكري نحو تحقيق التميز الإداري لتحديدها والوقوف على واقعها بصورة موضوعية

مجتمع البحث:

يتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من الموظفات الإداريات بجامعة جدة والبالغ عددهم (١٦٠) إدارية.

عينة البحث:

عينة استطلاعية: للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة وصلاحيتها للتطبيق الميداني قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) من إداريات جامعة جدة.

عينةُ نهائية: بعد التحقق من صلاحية أداة الدراسة للتطبيق قامت الباحثة بتطبيقها على الإداريات في جامعة جدة، حيث بلغت عدد الاستجابات (١٠٠) مستجيبة. ويمكن وصف عينة الدراسة من خلال التعرف على سنوات خبرتهن وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١): توزيع مفردات عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة
٥ سنوات وأقل	١٠	١٠,٠
من ٦- ١٠ سنوات	٤٩	٤٩,٠
من ١١- ١٥ سنة	٢٤	٢٤,٠
أكثر من ١٥ سنة	١٧	١٧,٠
المجموع	١٠٠	%١٠٠

أداة البحث:

توافقًا مع ظروف هذه الدراسة وطبيعة البيانات التي يراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وأهدافها وتساؤلاتها، قامت الباحثة بتصميم استبانة واستخدامها كأداة لدراستها.

صدقُ أداة البحث:

بعد الاطِّلاع على ملاحظات ومقترحات المشرفة العلمية والأساتذة المحكمين والأخذ بها، قامت الباحثة بالتعديل والحذف والإضافة حتى تم بناء الأداة في صورتها النهائية.

صدق الاتِّساق الداخلي للأداة (الصدق البنائي):

بعد التأكُّد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة يدوياً على عينة استطلاعية، بلغ عددها (٣٠) إدارية من إداريات جامعة جدة، وبعد الحصول على الردود قامت الباحثة بترميز وإدخال البيانات، من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام برنامج الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (Statistical Package For Social Sciences (SPSS))، ومن ثم قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون " Pearson Correlation"؛ لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج كالتالي:

صدق الاتساق الداخلي لرأس المال البشري

جدول رقم (٢):معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور.

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٩٧	٨	**٠,٦٨٤
٢	**٠,٦١٤	٩	**٠,٧٦٠
٣	**٠,٧١٩	١٠	**٠,٧٩٤

٤	**٠,٧٤٦	١١	**٠,٧٨٦
٥	**٠,٨٤٢	١٢	**٠,٦٩٢

** دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

يتضحُ من خلال الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات (رأس المال البشري) بالدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠,٠١)، وجميعها قيم موجبة، مما يُعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثباتُ أداة البحث (Reliability):

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة؛ استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرو نباخ (Cronbach'aAlpha)، والجدول رقم (٣) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية.

جدول رقم (٣): قيم معاملات الثبات لرأس المال البشري.

عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
١٤	٠,٩٣٣
٣٩	٠,٩١٢

مصادر جمع البيانات:

استخدمت الباحثة مصدرين أساسين لجمع المعلومات الخاصة بالدراسة، وهما:

المصادر الثانوية: اتجه الباحث في معالجة الإطار النظري للبحث إلى مصادر البيانات الثانوية، والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، والدراسة والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.

المصادر الأولية: لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة؛ لجأت الباحثة إلى جمع البيانات الأولية، من خلال تصميم استبانة أداة رئيسية للبحث للتعرف على واقع قيادة رأس المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة، صممت خصيصًا لهذا الغرض، وقد استهدفت الإداريات بجامعة جدة.

عرض نتائجُ البحث وتحليلها:

ما واقع قيادة رأس المال البشري في تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة من وجهة نظر الإداريات؟

للتعرُّف على واقع قيادة رأس المال البشري في تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة من وجهة نظر الإداريات؛ حُسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة على العبارات المتعلقة بهذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤):استجابات مفردات عينة الدراسة على واقع قيادة رأس المال البشري في تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة من وجهة نظر الإداريات.

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق	محايد	غير موافق				
١	تعتمد سياسة الترقية بناء على الكفاءة والإبداع.	ك	٢٨	٣٣	٣٩	١,٨٩	٠,٨١٥	١٣	محايد
		٪	٢٨	٣٣	٣٩				
٢	تعمل الجامعة على تطوير قدرات الإداريين.	ك	٤٥	٣٣	٢٢	٢,٢٣	٠,٧٩٠	٣	محايد
		٪	٤٥	٣٣	٢٢				
٣	تسعى الجامعة لاستقطاب الكفاءات البشرية ذات التخصصات المتعددة.	ك	٤٦	٤٢	١٢	٢,٣٤	٠,٦٨٥	١	موافقة
		٪	٤٦	٤٢	١٢				
٤	تضع الجامعة آلية لاستفادة الإداريين الجدد من خبرات وكفاءة الإداريين القدامى.	ك	٤٤	٣٢	٢٤	٢,٢٠	٠,٨٠٤	٥	محايد
		٪	٤٤	٣٢	٢٤				
٥	تتبنى الجامعة أسلوب التدوير الوظيفي بين الإداريين لتبادل المعارف والخبرات.	ك	٤٤	٢٤	٣٢	٢,١٢	٠,٨٦٨	٧	محايد
		٪	٤٤	٢٤	٣٢				
٦	تحرص الجامعة على تحقيق التوافق بين متطلبات الوظيفة وقدرات الإداريين.	ك	٤٢	٢٦	٣٢	٢,١٠	٠,٨٥٩	٩	محايد
		٪	٤٢	٢٦	٣٢				
٧	تعمل الجامعة على مكافأة الإداريين عند المبادرة بفكرة إبداعية تدعم جودة العمل الإداري.	ك	٣٨	٢٣	٣٩	١,٩٩	٠,٨٨٢	١١	محايد
		٪	٣٨	٢٣	٣٩				
٨	تحرص الجامعة على إشراك موظفيها في دورات تدريبية لتنفيذ العمل بجودة عالية.	ك	٥٢	٢٩	١٩	٢,٣٣	٠,٧٧٩	٢	محايد
		٪	٥٢	٢٩	١٩				
٩	تتيح الجامعة التعليم الإلكتروني للإداريين لمواكبة التطورات التكنولوجية.	ك	٤٥	٢٠	٣٥	٢,١٠	٠,٨٩٣	٨	محايد
		٪	٤٥	٢٠	٣٥				
١٠	توفر الجامعة للإداريين المعلومات والبيانات بصورها المختلفة لأداء مهامهم بالشكل المطلوب.	ك	٤٦	٢٩	٢٥	٢,٢١	٠,٨٢٠	٤	محايد
		٪	٤٦	٢٩	٢٥				
١١	تشجع الجامعة الإداريين للمبادرة لاكتشاف المشكلات بهدف حلها.	ك	٣٩	٣١	٣٠	٢,٠٩	٠,٨٣٠	١٠	محايد
		٪	٣٩	٣١	٣٠				
١٢	تحرص الجامعة على توجيه الإداريين للاستخدام السليم لموارد العمل.	ك	٤٠	٣٥	٢٥	٢,١٥	٠,٧٩٦	٦	محايد
		٪	٤٠	٣٥	٢٥				
١٣	تقدم الجامعة الدعم المعنوي للإداريين للقيام بأعمال ابتكارية.	ك	٣٨	١٨	٤٤	١,٩٤	٠,٩٠٨	١٢	محايد
		٪	٣٨	١٨	٤٤				
١٤	تقدم الجامعة الدعم المادي للإداريين للقيام بأعمال ابتكارية.	ك	٣٤	١٦	٥٠	١,٨٤	٠,٩٠٧	١٤	محايد
		٪	٣٤	١٦	٥٠				
المتوسط الحسابي العام						٢,١١	٠,٦١٠	محايد	

تُظهِر النتائجُ الموضحة بالجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على واقع قيادة رأس المال البشري في تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة من وجهة نظر الإداريات بلغ (٢,١١ من ٣)، ويقع هذا المتوسط في الفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي، التي تتراوح ما بين (١,٦٧ إلى ٢,٣٣)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة

محايد؛ ما يدل على أن أفراد عينة الدارسة محايدون في موافقتهم على واقع قيادة رأس المال البشري في تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة من وجهة نظر الإداريات.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك تفاوتًا في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع قيادة رأس المال البشري في تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة من وجهة نظر الإداريات؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (١,٨٤ إلى ٢,٣٤)، وتقع هذه المتوسطات بالفئتين الثانية والثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي واللتين تشيران إلى درجة (محايد، موافق) على أداة الدراسة، وقد تبين من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات على عبارة واحدة وهي رقم (٣)، والتي بلغ متوسطها الحسابي (٢,٣٤ من ٣)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى درجة موافق، كما يتبين من النتائج أن مفردات عينة الدراسة محايدات في موافقتهن على ثلاثة عشر فقرة وهي أرقام: (٣-٢-١٠-٤-١٢-٥-٩-٦-١١-٧-١٣-١-١٤)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (١,٨٤ إلى ٢,٣٣)، و هذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى درجة محايد، مما يدل على التفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على واقع قيادة رأس المال البشري في تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة من وجهة نظر الإداريات.

عرض وتحليل نتائجُ السؤال الثاني والذي نص على الآتي:

هل يوجد اختلاف بين وجهات نظر الموظفات الإداريات لواقع رأس المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة يعزى لمتغير (الخبرة) ؟

للتعرف على ما إذا كان هناك اختلاف بين وجهات نظر الموظفات الإداريات لواقع رأي المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة يعزى لمتغير (الخبرة)، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي(One-Way ANOVA)، حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٥):

جدول رقم (٥): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للتعرف على ما إذا كان هناك اختلاف بين وجهات نظر الموظفات الإداريات لواقع رأي المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة يعزى لمتغير (الخبرة).

	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
راس المال البشري	بين المجموعات	٢,٣٦٠	٣	٠,٧٨٧	٢,١٩٣	٠,٠٩٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤,٤٥٠	٩٦	٠,٣٥٩			
	المجموع	٣٦,٨١١	٩٩				

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول رقم (٥)؛ يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الموظفات الإداريات نحو واقع قيادة رأس المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة باختلاف سنوات الخبرة.

أهم النتائج ومناقشتها والتوصيات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي نص على الآتي:

ما واقع قيادة رأس المال البشري في تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة من وجهة نظر الإداريات؟

أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدارسة محايدون في موافقتهم على واقع قيادة رأس المال البشري في تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة من وجهة نظر الإداريات، كما كشفت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على عبارة فقط وهي: تسعى الجامعة لاستقطاب الكفاءات البشرية ذات التخصصات المتعددة وتعزي الباحثة هذه النتيجة لما للمورد البشري في المؤسسات من دور مهم في عملية نشر الأفكار والمعلومات والمعرفة وخاصة في مجال ممارسة أنشطة إدارة الموارد البشرية المختلفة من توظيف وتدريب وتطوير وتعويضات وإدارة أداء العاملين، فقد ازداد الاهتمام بهذا المورد وإدارته بشكل كبير وأصبح ينظر إليه كبعد استراتيجي وكأداة مهمة لها دور استراتيجي مهم في المؤسسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نص على الآتي:

هل يوجد اختلاف بين وجهات نظر الموظفات الإداريات لواقع رأس المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة يعزى لمتغير (الخبرة)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الموظفات الإداريات نحو واقع رأس المال البشري نحو تحقيق التميز الإداري بجامعة جدة باختلاف سنوات الخبرة.

التوصياتُ:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ بشقيها النظري والميداني توصي الباحثُة بالآتي:

- ضرورة بناء قاعده فكرية معرفية قوية في الجامعة للرفع من قيمتها وكفاءتها.
- دعمً وتشجيع القادة للموظفات الإداريات وًالعمل عًلى نًشر ثًقافة ألتميز
- ضرورة نشر ثقافة التميز بين الموظفات الإداريات من خلال تدريبيهن وعقد ورش عمل لهن.
- مراعاة الرغبات والقدرات للعناصر البشرية عند توزيع الأعمال والأدوار.
- العمل على تطوير مهارات وقدرات الموظفات الإداريات في جامعة جدة.
- توفير عنصر الأمان الوظيفي لدى العناصر البشرية.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117902

المراجع:

المراجع العربية:

الإبراهيمي، نادية (٢٠١٣). *دور الجامعة في تنمية رأس المال البشري لتحقيق التنمية المستدامة: دراسة حالة جامعة المسيلة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة المسيلة، الجزائر.

البحيصي، عبد المعطي (٢٠١٤). *دور تمكين العاملين في تحقيق التميز المؤسسي*. رسالة ماجستير. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة.

جابر، سناء (٢٠١٧). دور رأس *المال البشري في تحقيق الأداء الجامعي المتميز: دراسة حالة جامعة محمد خيضر بسكرة*. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

الجعبري، تغريد (٢٠٠٩). *دور إدارة التميز في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي بالضفة الغربية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، فلسطين.

حسن، عبد المحسن (٢٠١٠). *ممارسات إدارة الموارد البشرية واثرها في تحقيق التميز المؤسسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط. عمان، الأردن.

الدعجة، مروى (٢٠١٣). *تحليل العلاقة بين رأس المال البشري وتطبيقات الجودة الشاملة واثرها على الأداء التنافسي: دراسة تطبيقية في الشركات الأردنية لصناعة الأدوية البشرية*. رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الدوري، زكريا (٢٠٠٤). إدارة المعرفة وانعكاساتها على الإبداع التنظيمي. *المؤتمر العلمي الرابع - إدارة المعرفة* جامعة الزيتونة –عمان، الأردن.

الرشيد، صالح (٢٠٠٤). نحو بناء إطار منهجي للإبداع وتميز الأعمال في المنظمات العربية. *مؤتمر العرب السنوي الخامس في الإدارة: الإبداع والتجديد –دور المدير العرب في الإبداع والتميز* –شرم الشيخ، مصر.

الرويشدي، حسام (٢٠٠٩). *دراسة استطلاعية لآراء عينة من عمداء ورؤساء الأقسام العلمية بجامعة بغداد*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.

أبو ريا، ماهر(٢٠١٤). *دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية على وزارتي العمل والشئون الاجتماعية*. رسالة ماجستير. أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة.

أبو فارة، يوسف، والنسور، جاسر. (٢٠٠٧). *مكونات رأس المال الفكري ومؤشرات قياسه*. بحث مقدم لمؤتمر الملتقى حول "المعرفة في ظل الاقتصاد المعرفي" ومساهمتها في

تكوين المزايا التنافسية للبلدان العربية، جامعة بن بو علي بالشلق، الجزائر، ص ١-٢٢.

الزبيدي،محمد (٢٠١١). بيئة الاستثمار في رأس المال البشري ونمو الصناعة. *مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية*، الجامعة الاقتصادية، ١٣(٣).

الزيادي، صباح حسين (٢٠١٢). دور رأس المال الفكري في تحقيق الأداء الجامعي المتميز: دراسة تحليلية لآراء القيادات الجامعية في عينة من كليات جامعة القادسية. *مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية*، ١٦(٣).

السعيد، هاني (٢٠٠٨). *رأس المال الفكري: انطلاقة إدارية معاصرة*. مصر: دار السحاب.

سعيد، وفاء (٢٠١٣). *إطار مقترح لإعداد صف ثاني من القيادات الإدارية كمدخل لتحقيق فاعلية التميز في الأداء التنظيمي: دراسة ميدانية على شركات المحمول في مصر*. رسالة دكتوراة غير منشورة، مكتبة كلية التجارة، جامعة عين شمس.

السلمي، علي (٢٠٠٧). متطلبات الكفاءة وتحسين العائد على الاستثمار في التدريب. الغرفة التجارية الصناعية بالرياض - *جريدة الرياض*، عدد (١٤١٢٩).

السلمي، علي (٢٠١٢). *إدارة التميز نماذج وتقنيات الإدارة في عصر العولمة*. الرياض: دار غريب.

السيد، رضا (٢٠٠٧). *عادات التميز لدى الأفراد ذوي المهارات الإدارية العليا*. القاهرة: الشركة العربية للتسويق والتدويرات.

الشروقي، خليفة (٢٠١٨). تأثير *ممارسات إدارة الموارد البشرية على التميز المؤسسي في وزارة الداخلية بمملكة البحرين*. رسالة ماجستير منشورة، كلية تدريب الضباط.

صالح، رضا (٢٠٠٩). رأس المال الفكري ودوره في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمات. *دراسة مقدمة للمؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي*، معهد الإدارة بالرياض، ص ١-٣٢.

الضلاعين، علي (٢٠١٨). معايير مقترحة للتميز الإداري بجامعة جدة في ضوء النموذج الأوروبي للتميز. *مجلة العلوم التربوية*، (٣٢١).

الكساسبة، صالح محمد الشيخ (٢٠١١). *تأثير رأس المال الفكري في فاعلية العمليات الإبداعية في شركات الاتصالات الأردنية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

مريم، زلماط. (٢٠١٦). *دور رأس المال الفكري في استمرارية المؤسسة دراسة حالة لبعض المؤسسات بولاية سيدي بلعباس مؤسسة عزوز*، رماح للبحوث والدراسات، مج*(٢٠)*، ع*(١٠)*، ص٤٢.

النسور، أسماء (٢٠١٠). *أثر خصائص المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

هاجرة، غانم (٢٠١٧). *دور تسيير الموارد البشرية في تحقيق الأداء المتميز للعاملين في المؤسسة الخدمية*. رسالة دكتوراه، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

هنية، محمد أنور (٢٠١٦). *مدى ممارسة الرشاقة الاستراتيجية وعلاقتها بتميز الأداء المؤسسي لدى قطاع الصناعات الغذائية في قطاع غزة*. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

يوسف، بسام (٢٠٠٥). *العلاقة بين تقنية المعلومات والاتصالات ورأس المال الفكري واثرها في تحقيق الأداء المتميز : دراسة تطبيقية في جامعة الموصل*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.

المراجع الأجنبية:

Borghini,E (2013) .Framework for the study of relationship between organization characteristics and organizational innovation. *the journal of creative behaviour* , vol , 31,no1.

Ivancevich,J (1997).*Management , Quality and competitiveness*. 2nd edition. IRWIN.

أساليب التعلم والتفكير لدى الطلبة الموهوبين والعاديين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

Styles of Learning and Thinking among Gifted and Ordinary Elementary School Students in the Kingdom of Bahrain

إعداد

د. فاطمة الجاسم   د. نجاة الحمدان   د. أحمد العباسي

جامعة الخليج العربى كلية الدراسات العليا قسم تربية الموهوبين

Doi: 10.21608/jasep.2020.117903

استلام البحث : ١٩ / ٩ /٢٠٢٠   قبول النشر: ٣٠ / ٩ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب التعلم والتفكير السائدة لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؛ ومعرفة الفروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين فى أساليب التعلم والتفكير تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والصف الدراسي. اعتمدت هذه الدراسة في تصميمها على المنهج الوصفي المسحي، وقد بلغ عدد أفراد العينة ١٤٣١ طالب وطالبة بواقع ٥٠٥ طالباً وطالبة موهوبين، بينما بلغ عدد الطلبة العاديين ٩٢٦ طالب. وبلغ عدد الذكور ٥٠٨ طالب بينما بلغ عدد الإناث ٩٢٣ طالبة. وبلغ إجمالي الطلبة في الصف الرابع والخامس والسادس على التوالي (٥٠٦، ٤٨٢، ٤٨٣) طالب وطالبة. أظهرت النتائج أن ترتيب أساليب التعلم والتفكير لدى أفراد العينة هي الأيسر ثم الأيمن ثم المتكامل، ويتبين من النتائج أن ترتيب النسب متشابه للطلبة الموهوبين والعاديين حيث كانت كالآتي، أسلوب التعلم الأيسر ثم الأيمن ثم المتكامل، وكذلك ترتيب النسب متشابه بين الذكور والإناث وكان كالآتي، أسلوب التعلم الأيسر ثم الأيمن ثم المتكامل. وأظهرت النتائج وجود فروق في توزيع أبعاد أساليب التعلم على أفراد عينة الدراسة حسب الصفوف الدراسية (الرابع، الخامس، السادس).

الكلمات الدالة: أساليب التعلم والتفكير، الطلبة الموهوبين، الطلبة العاديين، المرحلة الابتدائية

Abstract

The purpose of this study is to explore the prevailing learning and thinking styles of primary students in the Kingdom of Bahrain; and the differences between gifted and regular students in the methods of learning and thinking according to the variables of gender and

class. This study was based on the descriptive survey method. The sample consisted of 1431 students, 505 gifted students, 926 ordinary students; 508 males and 923 females. The total number of fourth, fifth and sixth grad students was respectively (506, 482 and 483) students. The results showed that the order of learning and thinking styles among the sample was left, right and then integrated. The results showed that the order of proportions was similar for the gifted and ordinary students; they were, the left brain learning style, then the right and then the integrated**.** The order of proportions was similar between males and females as follows, left then right then integrated. The results showed that there are differences in the distribution of the dimensions of learning methods among the study sample individuals according to the (fourth, fifth, and sixth) grades.

Keywords: Learning and Thinking Styles, Gifted Students, Ordinary Students, Primary Stage.

المقدمة

يركز التعليم الحديث على تلبية احتياجات المتعلمين المختلفة والتي تختلف باختلاف الصفات والخصائص التي تميزهم، فلكل متعلم أسلوب أو نهج أو هيكل خاص به، يتضح من خلال القراءة أوالكتابة والتفكير والتحليل للطريقة التي يفضل أن يراكم المتعلم فيها المعرفة.

اقترن مصطلح أسلوب التعلم بعلم النفس المعرفي، ويشير إلى الطريقة أو النهج أو الأسلوب الذي يفكر فيه المتعلم ويستطيع معالجةالمعلومات من خلال الادراك والاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها في المدرسة، وتتمثل أهميته في معالجته للفروق الفردية بين المتعلمين. ويمكن تحديد الآلية التي يعتمد فيها المتعلمين نمط التعلم والتفكير الخاص بهم والتي تشكل اختلافات بينهم في طريقة استقبال المعلومات ثم القيام بتنظيمها وترتيبها وفق نسق معين ثم إدراك تلك المعلومات عبر تبويبها ودمجها ثم تخزينها والاحتفاظ بها إلى استرجاعها بطريقة شفهية أو كتابية أو شكلية أو رمزية (Kahan & Singh, 2016).

ترتبط أساليب التعلم والتفكير بعدة محددات فسيولوجية وبيئية، وتعتمد النواحي الفسيولوجية بارتباط اساليب التعلم بوظائف محددة في العقل البشري، أما المحددات البيئية فتتركز على الطريقة التي يستوعب فيها الطالب المعارف في بيئة التعلم من حيث الإضاءة ودرجة الحرارة والتهوية وطريقة الجلوس.

وعززت النتائج العلمية المتعلقة بتركيب الدماغ وعمله خلال الثلاثين سنة الأخيرة نظريات واستراتيجيات التعلم القائم على أبحاث الدماغ في جوانب البيئات المادية التي تساعد على التعلم من حيث جلوس الطالب ودرجات الحرارة المناسبة ومستوى الإضاءة إلى تصميم

مدارس تجعل الطالب أكثر ذكاء، بالإضافة إلى الاهتمام بالجوانب الانفعالية المتمثلة بعلاقة الانفعالات بالذاكرة، وأهمية الحركة والفعاليات المنشطة والتربية البدنية في تقوية التعلم وتحسين الذاكرة. كما تناولت تلك الإبحاث الجوانب المعرفية المتعلقة بارتباط أساليب التعلم بنمط السيطرة لأي جانب من الدماغ في التعلم سواء الأيمن أو الأيسر أو تكامل جانبي الدماغ (جينسن، ٢٠٠٥).

لقد أتاح التطور التكنولوجي والثورة المعلوماتية الرابعة المجال لتطوير العملية التعليمية والتربوية في المدارس بما يتناسب مع استعدادات وميول وقدرات الطلاب. وظهر مفهوم التمايز في التعليم الذي يعزز معرفة الفروق الفردية بين الطلبة في كل المجالات لتقديم تعلم متوافق مع خلفيتهم وشخصيتهم وطريقة تعلمهم وتفكيرهم وتجاربهم والطريقة التي يفضلونها في التعلم. ومن الممكن أن تساعد معرفة أنماط التعلم والتفكير لدى الطلبة في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة بالإضافة إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم ورفع مفهوم الذات لديهم.

ويترتب على معرفة أساليب التعلم والتفكير لدى الطلبة أن يركز المعلم على التخطيط المتنوع والمتمايز بما يتناسب مع الفروق الفردية بالإضافة إلى تنويع الأهداف والأساليب التربوية المستخدمة وطرق التقييم، وذلك لتحقيق مزيد من التبادل المعرفي والعلمي بين الطلبة.

تأتي هذه الدراسة للتعرف إلى أنماط أساليب التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين وطبيعة الفروق في أساليب التعلم والتفكير حسب نوعية الطلبة (موهوبون، عاديون)، والنوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، والصفوف الدراسية (الرابع، الخامس، السادس).

مشكلة الدراسة

تبرز أهمية أنماط التعلم والتفكير في عملية التعلم والتعليم للطالب من جهة حيث ترتبط بطريقة تعليمه وتفكيره ومعالجته للمعلومات وحله للمشكلات التي تواجهه في حياته، وللمعلم من جهة آخرى فترتبط بالعملية التعليمية من حيث استراتيجيات التعلم المستخدمة ومدى توافقها مع أنماط تعلم الطالب وبالبيئة التعليمية الملائمة لعملية تعلم الطالب. وتتطلب معرفة أنماط التعلم والتفكير لدى الطالب تطبيق أساليب التعليم المتمايز القائم على التمايز في المحتوى والاستراتيجيات والناتج والبيئة وذلك لضمان تحقيق الفهم وانتقال التعلم بحيث يكون الطالب قادر على استخدام المهارات والمعارف بتحليلها وتركيبها وتقييمها (السليم، ٢٠١٢). تناولت مجموعة من الدراسات العربية أساليب التعليم والتفكير من حيث التعرف على أنوع التعلم والتفكير السائدة وربطها بمجموعة من المتغيرات، كانت عينة أغلب الدراسات من طلبة الجامعات (الشهري، ٢٠٠٩؛ القرعان والحموري، ٢٠١٣؛ الخفاتي وخلف، ٢٠١٤؛ عبد الوهاب، ٢٠١٤؛ حموده، ٢٠١٥؛ عبد الحق والعجليلي، ٢٠١٥؛

شلول، ٢٠١٧؛ المحمدي، ٢٠١٧؛ المطوع، ٢٠١٧؛ عيسى، ٢٠١٨)، أما في التعليم قبل الجامعي فكانت العينات من طلبة المرحلة الثانوية (جمش، ٢٠١٠)، والمرحلة الإعدادية (الغوطي، ٢٠٠٧؛ العودة، ٢٠١٧)، والمرحلة الابتدائية (لعجال، ٢٠١٥؛ دودي، ٢٠١٨)، وقد أكدت جميع الدراسات اختلاف الطلبة في أساليب تعلمهم وتفكيرهم.

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في استقصاء أكثر أساليب التعلم والتفكير المنتشرة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين والتحقق من مدى وجود فروق في انتشارها تعود لنوع الطلبة (موهوبين، عاديين) والنوع الاجتماعي والصفوف الدراسية.

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية:

س١. ما أساليب التعلم والتفكير السائد لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؟

س٢. ماالفروق في أساليب التعلم والتفكير بين الطلبة الموهوبين والعاديين بالمرحلة الابتدائية؟

س٣. ما الفروق في أساليب التعلم والتفكير بين الذكور والإناث بالمرحلة الابتدائية ؟

س٤.ما الفروق في أساليب التعلم والتفكير للطلبة بالمرحلة الابتدائية حسب الصفوف الدراسية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١. الكشف عن أسلوب التعلم والتفكيرالسائد لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.
٢. الكشف عن الفروق في أساليب التعلم والتفكير بين الطلبة الموهوبين والعاديين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين .
٣. الكشف عن الفروق في أساليب التعلم والتفكير بين الذكور والإناث في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين .
٤. الكشف عن الفروق في أساليب التعلم والتفكير للطلبة بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين حسب الصفوف الدراسية.

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة في جانبين، نظري وعملي، ففي الجانب النظري:

١. التأكيد على أهمية التعليم المتمايز القائم على معرفة أساليب التعلم والتفكير من خلال المزاوجة بين أسلوب التعلم والتفكير واستراتيجيات التدريس.
٢. الاهتمام بفئة الموهوبين والعادبين ومعرفة الاختلاف بين متطلباتهم في عملية التعلم والتعليم.

أما في الجانب العملي:

١. معرفة وتحديد أنماط التعلم والتفكير المفضلة لدى الطلبة يسهل على المعلم فهم الطالب ومعرفة أساليب التعلم المتوافقة معه وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لتعلمه.

٢. مراعاة الفروق بين الذكور والإناث والفروق بين الطلبة في الصفوف الدراسية المختلفة في عملية التعليم والتعلم ومتطلباتها.

محددات الدراسة

الحدودالزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٤.

الحدود البشرية: الطلبة والطالبات العاديين والموهوبين بالمدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على طبيعة الأدوات المستخدمة والمتمثلة في مقياس أساليب التعلم والتفكير لتورانس.

مصطلحات الدراسة

أنماط التعلم والتفكير

مدى استخدام إحدى النصفين الكرويين للدماغ سواء الأيمن أو الأيسر أو استخدامهما بشكل متكامل في المعالجات العقلية والمعرفية (Torrance, 1988).

ويتحدد التعريف الإجرائي لأنماط التعلم والتفكير في الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أساليب التعلم والتفكير لتورانس للمرحلة الابتدائية المستخدم في الدراسة.

الطلبة الموهوبين

تُعرف وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين الطلبة الموهوبين بأنهم من يظهرون سلوكيات أو أداءات رفيعة المستوى تعكس التفاعل بين ثلاث دوائر أساسية من السمات الإنسانية، وهي: قدرة عقلية عامة فوق المتوسط (تُقاس بوساطة اختبار الاستدلال العقلي SAGES2)؛ ومستويات عليا من الالتزام والمثابرة (تقاس بوساطة اختبارات التحصيل المدرسية)؛ ومستويات عليا من الإبداع (تُقاس بوساطة اختبار فرانك وليامز: الصورة الشكلية أ، ب؛ وقائمة الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين بُعديْ الدافعية والقيادة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢).

ويُعرَّف الطلبة الموهوبون والمتفوقون إجرائياً في الدراسة الحالية بأنهم الطلبة الملتحقون ببرامج الموهوبين في المدارس الحكومية بمملكة البحرين، الذين تم فرزهم من قبل اختصاصيي التفوق والموهبة بالمدارس وطبقت عليهم اختبارات الكشف وهي (اختبار الاستدلال العقلي SAGES2 واختبار فرانك وليامز: الصورة الشكلية أ، ب؛ وقائمة الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين بُعديْ الدافعية والقيادة).

الطلبةالعاديين

هم جميع الطلبة الذين لم يتم اختيارهم ضمن مجموعة الطلبة الموهوبين باستخدام الاختبارات والمقاييس المستخدمة للكشف عن الموهوبين.

ويتم تعريف الطلبة العاديين إجرائيا في الدراسة بأنهم الطلبة الذين لم يتم اختيارهم لبرامج الموهوبين في المدارس الحكومية بمملكة البحرين.

الإطار النظري

تناولت تعريفات أساليب التعلم عدة زوايا ومناحي، فتم معالجتها من قبل انتوسيل Entwisle ١٩٨٠ من حيث مستويات الفهم، فتم تصنيفها إلى ثلاثة مستويات، وهي: المستوى العميق حيث يمتاز أصحاب هذا النوع بقدرتهم على ربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، وعلى استخدام الأدلة والبراهين في التعمق أثناء التفكير، ويمتاز أصحاب النوع الثاني وهو الأسلوب السطحي بقدرتهم على البحث عن الحقائق المرتبطة بالأسئلة في الموضوعات، ويميلون إلى التعرف على الحقائق والمعلومات المتصلة بالموضوع، أما النوع الثالث وهو الأسلوب الاستراتيجي فيميل أصحابه إلى وضع هدف استراتيجي يتمثل بالنجاح كأساس لتعلمهم، لذا هم بحاجة دائما للمساعدة من الآخرين وخاصة المعلم (Entwisle, 1991).

ومن النماذج المشهورة والمتداولة نموذج كولب Kolb ١٩٨٤، الذي ربط في نموذجه بين مرحلتين من المراحل الأربعة المتمثلة في الخبرات الحسية والملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة والتجريب الفعال، وبناء عليها تم تحديد أربعة نماذج للتعلم. فيختص أصحاب الأسلوب التقاربي عند البحث عن حل المشكلات على الاكتفاء بإجابة واحدة وهم عادة ذوي إهتمات ضيقة ويميلون لدراسة العلوم الطبيعية والهندسية، أما أصحاب الأسلوب التباعدي فيميلون لاستخدام التجربة الحسية والملاحظة التأملية، وينظرون لحل المشكلات من زوايا متعددة ومختلفة وهم عادة يميلون لدراسة العلوم الإنسانية والفنون، ويتميز أصحاب الأسلوب الاستيعابي بتكوين مفاهيم مجردة وملاحظة تأملية والبعد عن التعامل مع الأمور العملية ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات، أما أصحاب الأسلوب التكيفي فيميلون لاستخدام الخبرات الحسية والتجريب ويتعلمون عن طريق المحاولة والخطأ ويفضلون الدراسة في المجالات الفنية والعملية (In: Özdemir, Kesten & Işkın, 2017).

درس نموذج دن Dunn ١٩٨٧ تأثير الجوانب البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية والنفسية في أسلوب التعلم تبعاً لتلك المثيرات، وقد أظهر التحليل البعدي للدراسات المنشورة حول النموذج تمتع النموذج بدرجة مرتفعة من الصدق (Dunn, Beaudry & Klavas, 2002).

وركز رنزولي وآخرون (Renzulli, Rizza & Smith, 2002) في تعريفه لأساليب التعلم على استراتيجيات التعلم التي يرغب الطالب في تفضيلها لفهم المادة حيث قسمها إلى تسعة أساليب، منها سبعة أساليب لطلبة المرحلة الإبتدائية، وثمانية أساليب لطلبة المرحلة الإعدادية، وهي: التعليم المباشر، التعلم عبر التكنولوجيا، التقليد والمحاكاة، الدراسة

المستقلة، التعلم عبر المشاريع، التعلم مع الأقران، الترديد والتكرار، المناقشة والألعاب التعليمية.

ومن النماذج التي تناولت دراسة أنماط التعلم حسب وظائف الجهاز العصبي والسيادة الدماغية نموذج تورانس لأساليب التعلم والتفكير ونموذج هيرمان للتفكير. فقسم هيرمان Herrmann التفكير إلى أربعة أقسام حسب الوظائف المتعلقة بفصي الدماغ الأيمن والأيسر والجانب العلوي والسفلي، فيختص الجانب الأيسر العلوي بنمط التفكير الموضوعي القائم على حل المشكلات بطريقة منطقية، اما الجانب الأيسر السفلي فيختص بنمط التفكير التنفيذي الذي يميل إلى حل المشكلات بطريقة تقليدية وتعتمد على وجود حقائق مرتبة ومنظمة. ويختص الجانب الأيمن العلوي بنمط التفكير الإبداعي القائم على النظرة الكلية ويتميز من يعتمدون عليه بأنهم مجددون ويعملون على التغيير، بينما الجانب الأيمن السفلي يختص بنمط التفكير المشاعري والقائم على التعاطلف مع الآخرين ومعالجة المشكلات بطريقة عاطفية (In; Bawaneh, Abdullah, Saleh & Khoo, 2011). وقد أكدت دراسة (شلول، ٢٠١٧) التي استخدمت نموذج هيرمان أن التخيل العقلي يرتبط مع نمط الأشخاص المبدعيين من طلبة الجامعة.

وترتب على ذلك أن مجموعة من الدراسات والبحوث التي استخدمت مصطلح أساليب أو أنماط التعلم والتفكير الذي استخدمه تورانس وزملاؤه (;Torrance, 1988 (Dunn, Beaudry & Klavas, 2002; Vengopal & K, 2007; Turki, 2012; مثل دراسة (الشهري، ٢٠٠٩؛ لعجال، ٢٠١٥؛ محيسن، ٢٠١٥؛ المطوع، ٢٠١٧)، والتي استخدمت مصطلح نمط السيطرة الدماغية لأي من نصفي الدماغ الأيمن والأيسر (حمودة، ٢٠١٥؛ عبد الحق والعجيلي، ٢٠١٥؛ شلول، ٢٠١٧؛ العودة، ٢٠١٧؛ حمش، ٢٠١٠؛ القرعان والحموري، ٢٠١٣؛ الخاقاني وظافر، ٢٠١٤؛ دودي، ٢٠١٨).

بنى تورانس Torrance رؤيته في أنماط التعلم والتفكير على وظائف النصفين الكرويين للدماغ حيث يختص كل جانب بمجموعة من الوظائف العقلية. فيختص الجانب الأيسر من الدماغ بالتفكير المنطقي والاهتمام بقراءة التفاصيل والبحث عن المعلومات المؤكدة، بالإضافة إلى القدرة على إسترجاع الاسماء والكلمات والإستنتاج بطريقة استدلالية وتذكر الحقائق المتعلقة بموضوع ما، والقدرة على تجميع الأشياء وتنظيمها، والكتابة غير الخيالية، والميل إلى الهدوء وشرح المشاعر، فهو نمط تحليلي ويتعلم من يتصف به عن طريق الوصف اللفظي. أما الجانب الأيمن من الدماغ فيختص بالتفكير الحدسي والاهتمام بقراءة الأفكار الرئيسة والبحث عن المعلومات غير المؤكدة، بالإضافة إلى القدرة على تنظيم الأشياء وتوضيح العلاقات بينها والتعامل مع عدة أشياء في وقت واحد، كما يميل من يتصف به إلى إبداع الأشياء والأساليب وتصور الأفكار بشكل خيالي، فهم ذوو نمط إبداعي ويتعلم عن طريق العرض الأدائي (Torrance, 1982).

ويترتب على هذا التقسيم أن المعلومات الحسية المستلمة يتم التعامل معها أو معالجتها حسب سيطرة أي من نصفي الدماغ أو تكون حسب الأسلوب الذي يميل إليه الفرد أو يتبناه في عملية تعلمه وتفكيره (Torrance, 1988). وتبعا لهذه المعالجة قسم تورانس أنماط التعلم والتفكير إلى ثلاثة أنماط، نمط التفكير الأيسر والأيمن والمتكامل. يقوم أصحاب نمط التعلم الذي يسيطر عليه الجانب الأيسر بفهم الموضوع المطروح حينما تتحدد الأهداف بصورة واضحة على السبورة، ويفضلون التعلم عن طريق الشرح وتدوين المعلومات بعد فهمها بطريقة ملخصة ومبسطة، يحبذون الشرح المتسلسل ولا يفضلون المرئيات ويدمجون بين المعلومات القديمة والجديدة، ويفضلون الهدوء أثناء العمل والعمل بمفردهم. أما أصحاب نمط التعلم الذي يسيطر عليه الجانب الأيمن فإنهم بفهمون الدرس بالمرور بشكل عام على الأهداف، ويفضلون استخدام الرسوم التوضيحية والمرئيات وشرح المفاهيم بطريقة مبسطة، كما يحبذون التعلم عن طريق المناقشة وإبداء الآراء، ويفضلون التعامل مع المعلومات من خلال الرسومات والمرئيات والعروض الأدائية والمشروعات العملية. أما أصحاب الأسلوب المتكامل فيستخدمون النمطين الأيمن والأيسر بالتساوي بمعنى أنهم يمتلكون قدرة عالية في العمليات المختصة بالتفكير المعتمد على اللغة الرمزية وكذلك لديهم قدرة على إدراك وتذكر العلاقات الخاصة بالجوانب البصرية والمكانية (Torrance & Rockenstein, 1988).

وترتبط فكرة أساليب التعلم والتفكير في أساسياتها بالعديد من المتغيرات المرتبطة بها، لذا تم دراستها من عدة جوانب، ومن أهم الجوانب التي تم دراستها العلاقة بالتفكير الإبداعي من باب أن الإبداع والتفكير التباعدي مرتبطان حسب التصنيف بالنمط الأيمن من التفكير. وأكدت دراسة (عبد الحق والعجيلي، ٢٠١٥) على وجود علاقة بين سيطرة النصف الأيمن من الدماغ مع التفكير الإبداعي بالإضافة إلى الأسلوب التكاملي لطلبة الجامعة. بينما اختلفت نتائج دراسة (دودي، ٢٠١٨) المطبقة على الطلبة المتفوقين دراسياً في المرحلة الابتدائية في عدم وجود علاقة للسيطرة أو السيادة الدماغية مع التفكير الإبداعي. وفي هذا الصدد، قدم تورانس وروسكينستين (Torrance & Rockenstein, 1988) رؤية حول متى يكون الفرد مبدعا باختلاف نمط التعلم والتفكير السائد، فاصحاب نمط التفكير الأيمن يكون إبداعهم مختلف عن الآخرين وغير نمطي وذو تفكير منفتح بينما تكون إكتشافات وإبداعات الأفراد ذوي لنمط الأيسر من خلال المهمات المنظمة التي تكشف بشكل منهجي، لذا فإن الإبداع يرتبط بالتوظيف المتكامل للدماغ.

الدراسات السابقة

سيتم التطرق لمجموعة من الدراسات التي تناولت أساليب التعلم والتفكير، وكما نوهنا في السابق أن بعض الدراسات استخدمت أساليب أو أنماط التعلم والتفكير وبعضها أنماط سيطرة الدماغ. ومن الدراسات التي تناولت سيطرة أنماط الدماغ والعمليات الرياضية الفاعلة دراسة الغوطي (٢٠٠٧) للتعرف على العمليات الرياضية المرتبطة بأنماط جانبي الدماغ، وبلغت عينة الدراسة ٣٣٩٨ طالب وطالبة من الصف التاسع بغزة تم اختيارهم

بشكل عشوائي، وأظهرت النتائج وجود علاقة فاعلة بين الجانب الأيسر للدماغ وعمليات الطرح والضرب والقسمة وتحويل العبارات اللفظية إلى معادلات، بالإضافة إلى وجود عمليات فاعلة بين الجمع والاتحاد والمقارنة والتقاطع والنسب، وإيجاد التشابة في العلاقات في الجانب الأيمن من الدماغ. وبالنسبة لتاثير الجنس، أظهرت النتائج أن العمليات الفاعلة لدى الذكور كانت القسمة والضرب لكن لم توجد فروق ذات دلالة احصائية على العمليات الرياضية المتعلقة بالجانب الأيمن من الدماغ وتعزى للجنس.

من الدراسات التي ركزت على معرفة مدى شيوع أي نمط من أنماط التعلم والتفكير أو معرفة أنماط السيطرة الدماغية الثلاث، دراسة فينجوبال وك (Vengopal & k, 2007) التي طيقت على عينة بلغت ٢٥٠ طالب وطالبة في الصف الثامن بالهند . اظهرت النتائج أن تفضيلات طلبة المدارس المتوسطة لمعالجة المعلومات تميل إلى النمط الأيمن ثم النمط الأيسر ثم المتكامل. كما اهتمت الدراسة بالفروق بين الإناث والذكور في مدى شيوع أنماط التعلم والتفكير، حيث تبين أن طلبة المرحلة المتوسطة الذكور يفضلون عند معالجة المعلومات استخدام النصف الأيمن بينما كانت الأناث أكثر استخداما للنصف الأيسر.

وتعرفت دراسة الشهري (٢٠٠٩) على أنماط التعلم والتفكير التي يفضلها الطلبة والطالبات في كليات العلوم والتربية والدعوة بجامعة طيبه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي حيث بلغ عدد أفراد العينة ١٢٩١ طالب وطالبة في الكليات الثلاث، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة والطالبات في متوسط درجات النصف الأيسر المسيطر لصالح الذكور، كما وجدت فروق بين الكليات الثلاث في النمط الأيسر المسيطر لصالح أفراد عينة كلية التربية.

هدفت دراسة حمش (٢٠١٠) إلى التعرف على العلاقة بين أنماط التفكير الرياضي (الاستدلالي، البصري، الإبداعي، الناقد) وأنماط السيطرة الدماغية لدى طلبة الصف السابع حيث تم اختيار عينة بالطريقة العشوائية العنقودية حيث بلغت ١٣٤ طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التفكير الرياضي (الاستدلالي، البصري، الإبداعي، الناقد) وسيطرة الجانب الأيمن أو الأيسر لدى طلبة المرحلة الإعدادية، بالإضافة إلى وجود تفاعل بين متغير الجنس والجانب المسيطر على أنماط التفكير الرياضي.

اهتمت دراسة القرعان والحموري (٢٠١٣) بمعرفة نمط السيطرة الدماغية السائد لدى الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين في جامعة القصيم حيث تكونت عينة الدراسة من ١٩٩ طالب في السنة التحضيرية، وأوضحت النتائج أن النمط المتكامل هو السائد لدى طلبة السنة التحضيرية، وأن اتجاه الفروق في أنماط السيطرة الدماغية للطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين حيث كانت الفروق في استخدام الجانب الأيسر والنمط المتكامل لصالح الطلبة المتفوقين تحصيليا، بينما كانت الفروق في استخدام النمط الأيمن لصالح الطلبة العاديين.

 Doi: 10.21608/jasep.2020.117903

وهدفت دراسة مصطفى (Mustafa, 2013)إلى المقارنة بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في أنماط التعلم واستخدمت نمط التعلم لانتوسيل حيث بلغ عدد أفراد العينة (٣٠ طالب موهوب، و٢٥٠ طالب غير موهوب) وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين في انماط تعلم الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.

وبحثت دراسة تركي (Turki, 2014) في أساليب تعلم الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين وعلاقتها بالجنس والصف الدراسي، وقد بلغ حجم عينة الدراسة ٩٠ طالب وطالبة. أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الموهوبين وغير الموهوبين في المرحلة الإعدادية في جميع الأنماط لصالح الطلبة الموهوبين، كما وجدت فروق في أنماط التعلم تعود للجنس.

ودرست دراسة أنجيم (Anjum, 2014) نمط التعلم والتفكير لدى الطلبة في المناطق الحضرية والريفية، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب وطالبة. أسفرت النتائج عن أن النمط السائد لدى طلبة الصف العاشر هو النمط الأيمن يليه النمط الأيسر ثم المتكامل، كما وجدت اختلافات في نمط التفكير الأيمن والمتكامل في المناطق الحضرية والريفية، كما اختلف الذكور عن الإناث في أنماط التعلم والتفكيرالثلاثة.

تناولت دراسة عبد الوهاب (٢٠١٤) العلاقة بين نمط التفكير السائد والأنشطةالترويحية لطلبة جامعة الاسكندرية حيث بلغت عينة الدراسة ١٨٨٧ طالب وطالبة من كليات مختلفة، وبينت نتائج الدراسة أن ترتيب الأنماط السائدة كان للنمط الأيسر بنسبة ٥٨,١٧% ثم النمط الأيمن بنسبة ٢٥,٢٣% ثم النمط المتكامل بنسبة ١٥,٥٦%، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الأنشطة الترويحية والجنس والتخصص ونمط التفكير السائد.

تطرقت دراسة عبد الحق والعجيلي (٢٠١٥) إلى أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي باختلاف متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الجامعي، وبلغ حجم العينة التي تم اختيارها بطريقة عنقودية ٣٠٣ طالب. وأشارت النتائج إلى أن النمط السائد لدى طلبة الجامعات الحكومية والخاصة هو النمط الأيسر وبلغت نسبته ٣٨,٩% ويليه النمط المتكامل ثم النمط الأيمن الذي بلغت نسبته ٢٣,٨%، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة تعود إلى جنس الطلبة. كما أظهرت النتائج إلى أن التفكير الإبداعي يرتبط بالنصف الأيمن من الدماغبالإضافة إلى التكامل بين نصفي الدماغ.

تناولت دراسة لعجال (٢٠١٥) أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بدافعية الانجاز والاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلبة المتفوقين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طالبة في الصف الخامس الابتدائي. واظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات أنماط التعلم والتفكير لدى عينة الدراية في النمط الأيمن لصالح عينة صعوبات تعلم الرياضيات والنمط المتكامل لصالح الطلبةالمتفوقين رياضيا، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في النمط الأيسر لدى الفئتين.

تناولت دراسة كاردجاز وجونسولي (Kardjaz & Ghonsooly, 2015) علاقة أساليب التعلم والتفكير بطبيعة الاختبارات اللفظية لدى مجموعة من الطلبة حيث تم اختيار عينة من ٥٣ طالب من متعلمي اللغة الإيرانية، واتضح وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم والتفكير الأيمن مع تحديد الصورة بينما ارتبط الجانب الأيسر مع المترادفات والمتضادات متعددة الاختيار والترجمات للكلمات.

وهدفت دراسةالمحيسن (٢٠١٥) إلى التعرف على أنماط التعلم والتفكير السائدة مع الذكاءات المتعددة، تم تطبيق الدراسة على ٣٥٤ طالب وطالبه في الصف الثامن والتاسع، وتوصلت النتائج إلى النمط السائد هو الأيسر بنسبة ٤٤,٦% ثم المتكامل بنسبة ٣٢,٢% ثم الأيمن بنسبة ٢٣,٢%، أما الذكاء السائد لدى ذوي النصف الأيمن فكان الذكاء الشخصي ثم المكاني ثم اللغوي، والذكاء السائد لدى ذوي النصف الأيسر هو الشخصي ثم المنطقي ثم الموسيقي.

وبحثت دراسة حمودة (٢٠١٥) في العلاقة بين أنماط السيطرة الدماغية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعةالأزهر. تكونت عينة الدراسة من ٥٤٩ طالب وطالبة من الكليات العلمية والأدبية. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين أنماط السيطرة الدماغية ومهارات ما وراء المعرفة (معرفة وتنظيم ومعالجة المعلومات)، فارتبطت معرفة وتنظيم المعرفة بالجانب الأيسر بينما ارتبطت معالجة المعرفة بالجانب الأيمن لدى طلبة الجامعة، ولم توجد علاقة داله احصائيا تعود للجنس أوالتخصص الدراسي.

تناولت دراسة خان وسينجا (Khan & Singh, 2016) العلاقة بين أسلوب التعلم والتفكير والأداء الأكاديمي للطلبة. اختيرت عينة الدراسة بشكل عشوائي وبلغت ٢٠٠ طالب وطالبة في المرحلة الثانوية بالهند. أشارت النتائج إلى عدم وجود أي نوع من العلاقة بين أنماط التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية وأداءهم الاكاديمي.

وتطرقت دراسة العودة (٢٠١٧) إلى العلاقة بين أنماط السيطرة الدماغية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقييم) للطالبات المتفوقات تحصيليا في المرحلة المتوسطة حيث بلغ عددهن ٢٥٠ طالبة متفوقة، وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة عكسية بين أنماط السيطرة الدماغية ومهارات التفكير ما وراءالمعرفي للطالبات المتفوقات تحصيليا بالمرحلة المتوسطة، فلدى الطالبات ذوت النمط المتكامل كانت العلاقة أكثر قوة مع مهارات التفكير ما وراء المعرفي يليها النمط الأيسر ثم النمط الأيمن.

وتعرفت دراسة المطوع (٢٠١٧) على أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة شقراء، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٧٥ طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. وتوصلت النتائج إلى أن ترتيب أنماط التعلم والتفكير كانت سيادة النمط

المتكامل ثم الأيسر ثم الأيمن لدى طلبة كلية التربية، وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في كلية التربية في الأنماط الثلاثة.

وفي دراسة اقتصرت على الطالبات، تناول المحمدي (٢٠١٧) العلاقة بين السيطرة الدماغية وأساليب التعلم (الأدائي والفردي) ونوع التخصص والمستوى الدراسي. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق في أساليب التعلم الأدائي والفردي للطالبات باختلاف نوع السيطرة الدماغية لصالح ذوات سيطرة الدماغ الأيسر.

هدفت دراسة جوبتا وسايمن (Gupta&Suman, 2017) التحقق من أثر أسلوب التعلم والتفكير على التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية من مناطق حضرية وريفية، تم اختيار عينة تتكون من ٥٠٠ طالب وطالبة بطريقة عشوائية متعددة المراحل. أظهرت النتائج وجود تأثير لأسلوب التعلم والتفكير والمكان والجنس على التحصيل الأكاديمي للطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة

كشفت الدراسات السابقة أن موضوع أساليب التعلم والتفكير أو أنماط سيطرة المخ من الموضوعات التي تم دراساتها مع العديد من المتغيرات للتعرف على العلاقات الارتباطية بها، فتم دراستها مع العمليات الرياضية والتفكير الرياضي (الغوطي، ٢٠٠٧؛ حمش، ٢٠١٠)، الأنشطة الترويحية (عبد الوهاب، ٢٠١٤)، التفكير الإبداعي (عبد الحق والعجيلي)، الاختبارات اللفظية (Kardjaz & Ghonsooly, 2015)، الذكاءات المتعددة (المحيسن، ٢٠١٥)، ما وراء المعرفة (حمودة، ٢٠١٥؛ العودة، ٢٠١٧)، الأداء الأكاديمي (Khan & Singh, 2016) أساليب التعلم (الأدائي والفردي)، بالإضافة إلى علاقاتهما بمجموعة من المتغيرات الديمغرافية مثل الجنس والتخصص.

قامت أغلب الدراسات المعروضة بمسح مدى شيوع أساليب التعلم والتفكير لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة. فالدراسات التي تعرفت على أساليب التعلم والتفكير التي يفضلها طلبة المرحلة الجامعية (الشهري، ٢٠٠٩؛ القرعان والحموري، ٢٠١٣؛ عبد الوهاب، ٢٠١٤؛ حمودة، ٢٠١٥؛ عبد الحق والعجيلي؛ المطوع، ٢٠١٧)، والمرحلة الثانوية (Anjum, 2014; Kardjaz & Ghonsooly, 2015; Gupta & Suman, 2017)، والمرحلة الإعدادية (الغوطي، ٢٠٠٧؛ حمش، ٢٠١٠؛ المحيسن، ٢٠١٥؛ العودة، ٢٠١٧؛ Vengopal & k, 2007; Turki, 2014; Anjum, 2014) المرحلة الابتدائية (لعجال، ٢٠١٥؛ Mustafa, 2013)، كما اقتصرت دراستين على الإناث فقط (العودة، ٢٠١٧؛ المحمدي، ٢٠١٧).

وتناولت بعض الدراسات الطلبة الموهوبين والموهوبين أكاديميا (لعجال، ٢٠١٥؛ العودة، ٢٠١٧؛ Mustafa, 2013).

استخدمت جميع الدراسات مقياس أساليب التعلم والتفكير لتورانس ماعدا دراستي (مقياس أساليب التعلم والتفكير لتورانس(Mustafa, 2013). وقد تفاوتت نتائج الدراسات في سيادة نمط من أنماط التعلم والتفكير على الآخر.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التعرف على مدى شيوع أساليب التعلم والتفكير لدى الطلبة، وتتفق مع دراستين في العينة من حيث اقتصارها على طلبة المرحلة الابتدائية (لعجال، ٢٠١٥؛ Mustafa, 2013)، وقياسها لأسلوب التعلم لدى الموهوبين مع دراسات (لعجال، ٢٠١٥؛ العودة، ٢٠١٧؛ Mustafa, 2013).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اعتمدت هذه الدراسة في تصميمها على المنهج الوصفي المسحي، وهو منهج يتناول الظواهر كما هي في الواقع، ويهتم بجمع المعلومات والبيانات المطلوبةمن خلال وصف أساليب التعلم والتفكير لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية.

مجتمع الدراسة وعينتها

بلغ عدد طلبة المرحلة الابتدائية المسجلين في المرحلة الابتدائية ٦٨٩٨٥ طالب وطالبة (٣٤٠٢٢ ذكور، ٣٤٩٦٣ إناث). وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية من صفوف الحلقة الثانية بالتعليم الابتدائي من جميع محافظات مملكة البحرين. ويوضح الجدول ١ توزيع الطلبة حسب الصف الدراسي وحسب النوع الاجتماعي والموهبة.

جدول ١

توزيع العينة حسب الصفوف والنوع الاجتماعي والموهبة

الصفوف	الرابع			الخامس			السادس			المجموع		
	موهوبون	غير موهوبون	المجموع	موهوبون	غير موهوبون	المجموع	موهوبون	غير موهوبون	المجموع	موهوبون	غير موهوبون	المجموع
الذكور	٥٦	١٢٦	١٨٢	٥٢	١٢٤	176	٤٠	١١٠	150	١٤٨	٣٦٠	٥٠٨
الإناث	١١٩	٢٩	٣٢٤	١٣٠	١٧٦	٣٠٦	١٠٨	١٨٥	293	٣٥٧	٥٦٦	٩٢٣
المجموع	١٧٥	٣٣١	٥٠٦	١٨٢	٣٠٠	٤٨٢	١٤٨	٢٩٥	443	٥٠٥	٩٢٦	١٤٣١

يتضح من جدول ١ أن عدد أفراد عينة الدراسة بلغ ١٤٣١ طالب وطالبة، حيث كان عدد الطلبة الموهوبين ٥٠٥ طالب وطالبة بينما بلغ عدد الطلبة العاديين ٩٢٦ طالب. وبلغ عدد الذكور ٥٠٨ طالب بينما بلغ عدد الإناث ٩٢٣ طالبة.

أدوات الدراسة

بناء على أهداف الدراسة وفروضها تم استخدام مقياس أساليب التعلم والتفكير لتورانس للمرحلة الابتدائية Styles of Learning and Thinking ويهدف المقياس إلى قياس أساليب التعلم والتفكير باستخدام فصي الدماغ الأيمن أو الأيسر أو كليهما. يتكون الاختبار من ٢٥ فقرة، تحتوي على عبارتين (خيارين)، تمثل كلا منهما أسلوب الطالب في التعلم والتفكير بحيث تقيس واحدة استخدام النصف الأيمن في الدماغ والأخرى استخدام النصف الأيسر أو النصفين معاً.

يتم التصحيح بحيث يحصل المستجيب على ثلاث درجات لكل زوج من العبارات، درجة نمط التعلم الأيمن أو الأيسر أو المتكامل بحيث تكون الدرجة لكل نمط من الأنماط لا تتجاوز ٢٥ درجة،

تم التحقق من صدق المقياس الأصلي باستخدام صدق التكوين الفرضي حيث تم قياس الارتباطات بين درجة المقياس مع عدة اختبارات للإبداع مثل مقياس الشخصية المبدعة ودافعية الإبداع ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء حيث كانت الارتباطات موجبة ودالة إحصائيا فيما بينها. وتراوحت معاملات الثبات بين المقبول والجيد حيث تم استخدام الاختبار بالإعادة وبلغت معاملات الثبات (٠,٧١ للأيمن، ٠,٦١ للأيسر، .٦٧ للمتكامل) بالإضافة إلى الثبات بطريقة كرونباخ ألفا وبلغ (٠,٧٧ للأيمن، ٠,٧٣ للأيسر) (Torrance, 1988).

وقام مراد (١٩٩٤) بتقنين المقياس على طلبة المرحلة الثانوية والجامعية بدولة الإمارات العربية المتحدة وقد بلغ معامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا لأسلوب التعلم والتفكير الأيسر ما بين (٠,٦٣-٠,٦٦) وللأيمن (٠,٦٥-٠,٦٨) وللمتكامل (٠,٧٥-٠,٨٧).

وتم في الدراسة الحالية استخدام الصدق الظاهري بعرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في المجال للتاكد من مدى قياس الفقرات لما أعدت لقياسه من حيث تمثيل كل فقرة للمهمة المناطة لوظائف الدماغ الأيمن والأيسر بالإضافة لمناسبة الفقرة للفئة العمرية المستهدفة. كما تم حساب معامل الثبات كرونباخ الفا بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغت ٤٤ طالب، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٧٩٥، وهي قيمة مقبولة احصائيا مما يدل على ثبات الأداة.

فروض الدراسة

١. تتباين متوسطات أساليب التعلم السائدة لدى الطلبة بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.
٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أساليب التعلم السائدة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.
٣. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين حسب النوع الاجتماعي ونوع الطلبة.
٤. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أساليب التعلم السائدة لدى طلبة بلمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين حسب الصفوف الدراسية

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

ينص الفرض الأول على ما يأتي: تتباين متوسطات أساليب التعلم السائدة لدى الطلبة بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

للتحقق من صحة الفرض تم حساب العدد لكل أسلوب من أساليب التعلم الثلاثة والنسبة المئوية، كما تم استخدام اختبار كاي سكوير Chi-Square للتاكد من دلالة الفروق في العدد، والجدول ٢ يوضح توزيع عينة الدراسة حسب أبعاد أساليب التعلم ونسبهم المئوية ونتائج اختبار كاي سكوير.

جدول ٢

توزيع العينة ونسبهم المئوية حسب أبعاد أساليب التعلم

الأسلوب	العدد	النسبة المئوية	X2
الأيمن	٤٢٩	%٣٠	**١٤٠,٠٩
الأيسر	٦٧٩	%٤٧,٤	
المتكامل	٣٢٣	%٢٢,٦	
المجموع	١٤٣١	%١٠٠	

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتبين من جدول ٢ وجود فروق في توزيع أبعاد أساليب التعلم على عينة الدراسة حيث بلغت نسبة مستخدمي الأسلوب الأيسر ٤٧,٤%، وتليه نسبة مستخدمي الأسلوب الأيمن وبلغت ٣٠% ثم مستخدمي الأسلوب المتكامل وبلغت النسبة ٢٢,٦%، وللتاكد من دلالة الفروق تم استخدام اختبار كاي سكوير وقد بلغت القيمة ١٤,٠٩ وهي دالة احصائيا. ويتضح من النتائج وجود فروق دالة أحصائيا بين أساليب التعلم الثلاثة لصالح الأسلوب الأيسر.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

ينص الفرض الثاني على: توجد فروق دالة إحصائياً بين أساليب التعلم السائدة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

للتحقق من صحة الفرض تم حساب العدد لكل أسلوب من أساليب التعلم الثلاثة والنسبة المئوية للطلبة الموهوبين والعاديين، كما تم استخدام اختبار كاي سكوير Chi-Square للتاكد من دلالة الفروق بين الموهوبين والعاديين لكل اسلوب من أساليب التعلم الثلاثة، والجدول ٣ يوضح توزيع الطلبة الموهوبين والعاديين حسب أبعاد أساليب التعلم ونسبهم المئوية ونتائج اختبار كاي سكوير.

جدول ٣

نتائج اختبار كاي سكوير لتوزيع الموهوبين والعاديين على أساليب التعلم

الأسلوب	الموهوبون	العاديين	X2	X2الكلية
الأيمن	١٧١	٢٥٨	**١٧,٦٧	**١٥,٥٨
	%٣٣,٩	%٢٧,٩		
	%١١,٩	%١٨,١		
الأيسر	٢٠٤	٤٧٥	**١٠٨,١٦	
	%٤٠,٤	%٥١,٣		
	%١٤,٢	%٣٣,٢		
المتكامل	١٣٠	١٩٣	**١٢,٢٩	

	%%٢٥,٧	%٢٠,٨		
	%٩,١	%١٣,٥		

يتضح من جدول ٣ وجود فروق في توزيع أبعاد أساليب التعلم على أفراد عينة الدراسة سواء الموهوبين أو العاديين.فبلغت نسب توزيع أساليب التعلم للطلبة الموهوبين كالآتي: مستخدمي الأسلوب الأيسر وبلغت النسبة ١٤,٢%، وتليها مستخدمي الأسلوب الأيمن وبلغت النسبة ١١,٩%، بينما بلغت نسبة مستخدمي الأسلوب المتكامل ٩,١%. أما نسب توزيع أساليب التعلم للطلبة العاديين فكانت كالآتي: مستخدمي الأسلوب الأيسروبلغت النسبة٣٣,٢%، وتليها نسبة مستخمي الأسلوب الأيمن وبلغت ١٨,١% ثم مستخدمي الأسلوب المتكامل وبلغت النسبة ١٣,٥%، ويتبين من ترتيب النسب أنها متشابهة للطلبة الموهوبين والعاديين فكانت كالآتي، أسلوب التعلم الأيسر ثم الأيمن ثم المتكامل. وللتاكد من دلالة الفروق تم استخدام اختبار كاي سكوير ويتضح من النتائج وجود فروق دالة أحصائيا بين أساليب التعلم الثلاثة لصالح الأسلوب الأيسر.

الفرض الثالث

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أساليب التعلم السائدة لدى الطلبة بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين حسب النوع الاجتماعي.

للتحقق من صحة الفرض تم حساب العدد لكل أسلوب من أساليب التعلم الثلاثة والنسبة المئوية للطلبة الذكور والإناث، كما تم استخدام اختبار كاي سكوير Chi-Square للتاكد من دلالة الفروق بين الموهوبين والعاديين لكل اسلوب من أساليب التعلم الثلاثة، والجدول يوضح توزيع الطلبة الذكور والإناث حسب أبعاد أساليب التعلم ونسبهم المئوية ونتائج اختبار كاي سكوير.

جدول ٤

نتائج اختبار كاي سكوير لتوزيع الذكور والإناث على أساليب التعلم

الأسلوب	الذكور	الإناث	X2	X2الكلية
الأيمن	١٤٧	٢٨٢	**٤٢,٤٨	**٣١,٣٤
	%٢٨,٩	%٣٠,٦		
	%١٠,٣	%١٩,٧		
الأيسر	٢٨٤	٣٩٥	**١٨١,١٥	
	%٥٥,٩	%٤٢,٨		
	%١٩,٨	%٢٧,٦		
المتكامل	٧٧	٢٤٦	**٨٨,٤٢	
	%١٥,٢	%٢٦,٦		
	%٥,٤	%١٧,٢		

يتبين من جدول ٤ وجود فروق في توزيع أبعاد أساليب التعلم على أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث. فبلغت نسب توزيع أساليب التعلم للذكور كالآتي: مستخدمي الأسلوب الأيسر وبلغت النسبة ١٩,٨%، وتليها مستخدمي الأسلوب الأيمن وبلغت النسبة ١٠,٣%، بينما بلغت النسبة لمستخدمي الأسلوب المتكامل ٥,٤%. أما نسب توزيع أساليب التعلم للإناث فكانت كالآتي: مستخدمي الأسلوب الأيسر وبلغت النسبة ٢٧,٦%، وتليها مستخدمي الأسلوب الأيمن وبلغت النسبة ١٩,٧% ثم مستخدمي الأسلوب المتكامل وبلغت النسبة ١٧,٢%، ويتبين من ترتيب النسب أنها متشابهة بين الذكور والإناث وكانت كالآتي، أسلوب التعلم الأيسر ثم الأيمن ثم المتكامل. وللتاكد من دلالة الفروق تم استخدام اختبار كاي سكوير ويتضح من النتائج وجود فروق دالة أحصائيا بين أساليب التعلم الثلاثة لصالح الأسلوب الأيسر.

الفرض الرابع

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أساليب التعلم السائدة لدى الطلبة بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين حسب الصفوف الدراسية.

للتحقق من صحة الفرض تم حساب العدد لكل أسلوب من أساليب التعلم الثلاثة والنسبة المئوية للطلبة حسب توزيعهم في الصفوف (الرابع، الخامس السادس)، كما تم استخدام اختبار كاي سكوير للتاكد من دلالة الفروق بين الطلبة في الصف الرابع والخامس والسادس لكل اسلوب من أساليب التعلم الثلاثة، والجدول ٥ يوضح توزيع الطلبة الموهوبين والعاديين حسب أبعاد أساليب التعلم ونسبهم المئوية ونتائج اختبار كاي سكوير.

جدول ٥

نتائج اختبار كاي سكوير الطلبة في الصفوف على أساليب التعلم

الأسلوب	الرابع	الخامس	السادس	X2	X2الكلية
الأيمن	١١٩	١٣٦	١٧٤	**١١,٠٩	**٣٧,٥١
	%٢٣,٥	%٢٨,٢	%٣٩,٣		
	%٨,٣	%٩,٥	%١٢,٢		
الأيسر	٢٨٠	٢٣٤	١٦٥	**٢٩,٦١	
	%٥٥,٤	%٤٨,٦	%٣٧,٢		
	%١٩,٦	%١٦,٣	%١١,٥		
المتكامل	١٠٧	١١٢	١٠٤	**٠,٣١	
	%٢١,١	%٢٣,٢	%٢٣,٥		
	%٧,٥	%٧,٨	%٧,٣		

 Doi: 10.21608/jasep.2020.117903

يتضح من جدول ٥ وجود فروق في توزيع أبعاد أساليب التعلم على أفراد عينة الدراسة حسب الصفوف الدراسية (الرابع، الخامس، السادس). بلغت نسب توزيع أساليب التعلم لطلبة الصف الرابع كالآتي: مستخدمي الأسلوب الأيسر وبلغت النسبة ١٩,٦%، وتليها مستخدمي الأسلوب الأيمن وبلغت النسبة ٨,٣%، بينما بلغت النسبة لمستخدمي الأسلوب المتكامل ٧,٥%. أما نسب توزيع أساليب التعلم لطلبة الصف الخامس كالآتي: مستخدمي الأسلوب الأيسر وبلغت النسبة ١٦,٤%، وتليها نسبة مستخدمي الأسلوب الأيمن وبلغت ٩,٥% ثم مستخدمي الأسلوب المتكامل وبلغت النسبة ٧,٨%، أما نسب توزيع أساليب التعلم لطلبة الصف السادس فكانت كالآتي: مستخدمي الأسلوب الأيمن وبلغت النسبة ١٢,٢%، وتليها نسبة مستخدمي الأسلوب الأيسر وبلغت ١١,٥% ثم مستخدمي الأسلوب المتكامل وبلغت النسبة ٧,٣%، ويتبين من ترتيب النسب أنها متشابهة للطلبة في صفوف الرابع والخامس، فكانت كالآتي، أسلوب التعلم الأيسر ثم الأيمن ثم المتكامل بينما في الصف السادس فاكان ترتيب الأساليب: أسلوب التعلم الأيمن، الأيسر، المتكامل. وللتأكد من دلالة الفروق تم استخدام اختبار كاي سكوير. ويتضح من النتائج وجود فروق دالة أحصائيا بين أساليب التعلم الثلاثة لصالح الأسلوب الأيسر.

مناقشة النتائج

يتمثل الهدف الرئيس في هذه الدراسة معرفة أسلوب التعلم المهيمن لدى طلبة الحلقة الثانية بالمرحلة الابتدائية، وأوضحت النتائج هيمنة أسلوب التعلم الأيسر ثم الأيمن ويليه المتكامل. ويرجع الاهتمام بمعرفة نوع النمط المهيمن لدى الطلبة للتعرف على أسلوب التعلم المناسب واستخدامه في العملية التعليمية. فأصحاب التعلم الإيمن الذين بلغت نسبتهم في هذه الدراسة ٤٧,٤%، يفضلون التعامل مع الأشياء بشكل مرتب ومتسلسل، ويميلون إلى استخدام الكلمات دون الرموز والتعامل مع الأمور بشكل جزئي بدل الكليات. أما أصحاب الأسلوب الأيمن الذين بلغت نسبتهم في الدراسة ٣٠%، فيميلون إلى المعارف التي تحتوي على الصور المرئية ومعالجة البيانات بشكل كلي، وينتجون الأفكار بشكل حدسي، ويهتمون بالمهارات البصرية. أما أصحاب الأسلوب المتكامل الذين بلغت نسبتهم ٢٢,٦% في الدراسة، فيميلون إلى استخدام الجوانب اللفظية والشكلية بنفس الكفاءة، والتأمل مع المثيرات اللفظية والحركية بنفس القدر، واستخدام التفكير الحدسي والمجرد والتعامل مع المعلومات البسيطة والمعقدة. ووجود تنوع في أساليب التعلم والتفكير تتطلب تقديم استراتيجيات تعليمية تفي بطريقة تعلم المتعلمين وتسهم في زيادة الحصيلة المعرفية لهم، وتحقق استمتاعهم بعملية تعلمهم بما يلبي اساليبهم التعليمية.

وقد يكون لموضوع أساليب التعلم والتفكير جانبين، الجانب المتعلق بالاستفادة من أسلوب التعلم في استراتيجيات التعلم المتبعة، والجانب الآخر، هو أن أسلوب التعلم المستخدم في المدرسة قد يجعل بعض المعلمين يعتادون عليه، وهذا ما يحدث عادة في الأنظمة التعليمية. فالمنهاج التعليمي يركز على تقديم مجموعة من الأساليب التي تركز على

المادة اللفظية والمقروءة دون الشكلي، وعلى سيادة النمط التحليلي دون الإبداعي، فالتركيز على سيادة أسلوب التعلم الأيمن الذي يعتمد على الجوانب التحليلية دون أسلوب التعلم الأيسر الذي يركز على الجوانب الإبداعية. فسيادة أسلوب المتعلم القائم على الجانب الأيسر تكون في هذه الحالة منطقية لتأثير طريقة التعليم في أساليب تعلم بعض المتعلمين. وأشارت دراسة الشهري (٢٠٠٧) أن التربويين يميلون إلى الممارسات المنطقية بدل الحدسية ويعززونها في تعليمهم.ويفسر المحيسن (٢٠١٥) سيادة الأسلوب الأيسر لدى الطلبة باهتمام المدرسة بتنشيط عمليات الجانب الأيسر من خلال الأنشطة والتدريبات التي تعزز هذا الجانب والتي تعتمد على الاستدلال والمنطق والأجابات المحددة. وتؤكد دراسة (Gupta, M. & Suman, 2017) أن الطلبة الذين يتعلمون وفق أسلوب تعلمهم يكون تحصيلهم أعلى بقليل من الذين يتعلمون بطريقة مغايرة لأسلوب تعلمهم.

تتفق هذه النتيجة مع مجموعة من الدراسات التي أشارت إلى سيادة أسلوب التعلم الأيسر ثم الأيمن ثم المتكامل في عينها (الشهري، ٢٠٠٩؛ عبد الوهاب، ٢٠١٤؛ جودة، ٢٠١٥؛ الحبالي، ٢٠١٨؛ Anjum, 2014)، وتتفق مع والدراسات التي اشارت إلى سيادة الأسلوب الأيسر في البداية وتختلف في ترتيب الإسلوبين الباقيين من حيث الترتيب المتكامل ثم الأيمن (عبد الحق والجيلي، ٢٠١٥؛ المحيسن، ٢٠١٥؛ العودة، ٢٠١٧). وتختلف مع نتائج الدراسات التي اشارت إلى سيادة أسلوب التعلم الأيمن ثم الأيسر ثم المتكامل (حمودة، ٢٠١٥؛ Vengopal & K, 2007; Kordjazi & Z., 2015)، والدراسات التي اشارت إلى سيادة الأسلوب المتكامل ثم الأيسر ثم الأيمن (المطوع، ٢٠١٧).

وبخصوص توزيع أساليب التعلم والتفكير على الطلبة الموهوبين والعاديين، يتضح أن الترتيب متشابه فكان ترتيب الأساليب الأيسر ثم الأيمن ثم المتكامل. وقد يعود التشابه في الترتيب أن اختيار الطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية بالبحرين يعتمد بالدرجة الأولى على مستوى التحصيل الدراسي فيتم اختيار الطالبة الحاصلين على درجات تحصيلية فوق ٩٠ درجة، وعادة يمتاز الطلبة المتفوقين دراسيا بقدرة عالية على التحليل وترتيب المعلومات وتنظيمها بشكل متسلسل، كما أن النظام التعليمي كما أوضحنا يراعي الطلبة ذوي أسلوب التعلم الأيسر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Kahan & Singh, 2016) التي تعزز عدم وجود فروق بين الطلبة العاديين والموهوبين في أسلوب تعلمهم. وتتناقض مع نتائج الدراسات التي أكدت وجود فروق في أساليب التعلم والتفكير (القرعان والحموري، ٢٠١٣؛ العودة، ٢٠١٧؛ Thornton, Haskell & Libby, 2007;Mustafa, 2013; Turki, 2014). كما تختلف مع دراسة كودي Cody ١٩٨٣ التي بينت نتائجها أن الموهوبين أكثر تفضيلا لعمليات أساليب التعلم المعتمدة على الجانب الأيمن والمتكامل خلافاً الموهوبين الذين يفضلون الجانب الأيسر (ورد في: مراد، ١٩٩٤).

يتضح من نتائج الفرض الثالث أن ترتيب أساليب التعلم والتفكير لدى الذكور والإناث متشابهة حيث كان ترتيبها الأيسر ثم الأيمن ثم المتكامل. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة المطوع (٢٠١٧) التي أكدت عدم وجود فروق بين طلبة الجامعة في الأساليب الثلاثة. لكنها تختلف مع نتائج دراسات (الشهري، ٢٠٠٩؛ Vengopal & K, 2007) التي أكدت على وجود اختلافات بين الذكور والإناث في أساليب التعلم والتفكير، فالذكور أكثر ميلا لأسلوب التعلم والتفكير الأيمن حيث يميلون للأفكار المتباينة والخيال والإبداع بينما الإناث يفضلن أساوب التعلم الأيسر القائم على التعامل مع المشكلات اللفظية وتنظيمها وترتيبها.

يتبين من نتائج الفرض الرابع أن ترتيب نسب أساليب التعلم والتفكير متشابه للطلبة في صفوف الرابع والخامس، فكانت كالآتي، أسلوب التعلم الأيسر ثم الأيمن ثم المتكامل بينما في الصف السادس كان ترتيب الأساليب: أسلوب التعلم الأيمن، الأيسر، المتكامل. وتتشابه هذه لنتيجة إلى حد ما مع نتيجة دراسة العودة (٢٠١٧) لعدم وجود فروق في اساليب التعلم والتفكير لدى الطالبات المتفوقات تحصيلياً تعزى للصفوف (الأول، الثاني، الثالث) متوسط، ونتائج دراسة المحمدي (٢٠١٧) عدم وجود فروق في أساليب التعلم والتفكير لدى طلبة الجامعة باختلاف المستوى الدراسي.

التوصيات

١. التعرف على أساليب التعلم والتفكير لدى الطلبة منذ بداية العام الدراسي، لتقديم استراتيجات تدريسية مناسبة لطريقة تعلم الطلبة.
٢. الاستفادة من أساليب التعلم والتفكير في القيام بعمل التمايز في المنهاج.
٣. توعية المعلمين بأساليب التعلم والتفكير لدى الطلبة لزيادة تفهمهم للاختلافات في تعلم الطلبة.
٤. التركيز على إعطاء أنشطة وتدريبات تهتم باستخدام الأسلوب المتكامل في التعلم والتفكير.

قائمة المراجع

حمش، نسرين محمد. (٢٠١٠). **بعض أنماط التفكير الرياضي وعلاقتها بجانبي الدماغ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

حمودة، آلاء زياد. (٢٠١٥). **أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الأزهر** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهرة- غزة، فلسطين.

الخاقاني، بيان وخلف، ظافر. (٢٠١٤). تاثير المنهج المتبع وفق السيطرة الدماقية في تعلم مهارات الهجوم البسيط لدى الطالبات بالمبارزة. **مجلة كلية التربية الأساسية – جامعة بابل، ١٧، ٣١٩-٣٣٤.**

دودي، إيمان. (٢٠١٨). **أثر السيطرة الدماغية على التفكير الإبداعي وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المتفوقين دراسياً)** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشهيد حمة لخضر، الجزائر.

السليم، غالية. (٢٠١٢). معوقات استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض، **مجلة التربية، ٣** (١٥١) ٤١٩-٣٧٩.

شلول، إيلاف هارون. (٢٠١٧). أثر نمط السيطرة الدماغية في التخيل العقلي لدى طلبة جامعة اليرموك. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية،٥** (١٨)، ٤٧-٦٦.

الشهري، حاسن بن رافع. (٢٠٠٩). أنماط التعلم والتفكير لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة. مجلة **جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١** (٢) ٣٥٣-٤٠٠.

عبد الحق، زهرية والجيلي، صباح. (٢٠١٥). السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات في الأردن في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١** (٢)، ٢٣٩-٢٥٤.

عبد الوهاب، إيمان عبد العزيز. (٢٠١٤). **دراسة أنماط السيطرة الدماغية كمؤشر لإختيار الأنشطة الترويحية لطلاب جامعة الاسكندرية** (أطروحة دكتوراة غير منشورة) جامعة الأسكندرية، جمهورية مصر العربية.

العودة، عواطف أحمد. (٢٠١٧). **أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بمهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات المتفوقات تحصيلياً بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

الغوطي، عاطف عبد العزيز. (٢٠٠٧). **العمليات الرياضية في جانبي الدماغ عند طلبة الصف التاسع بغزة** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

القرعان، جهاد سليمان والحموري، خالد عبد الله. (٢٠١٣). أنماط السيطرة الدماغية الشائعة لدى الطلبة المتفوقين تحصيليا والعاديين في السنة التحضيرية في جامعة القصيم. **مؤتة للبحوث والدراسات، ٢٨** (٢)، ١١-

لعجال، سعيدة. (٢٠١٥). **الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الحاج لخضرباتنة، الجزائر.

المحمدي، عفاف سالم. (٢٠١٧). السيطرة الدماغية وعلاقتها بأساليب التعلم واختيار التخصص والمستوى الدراسي لدى طالبات الجامعة. **المجلة الدولية للبحوث التربوية** – جامعة الإمارات، **٤١** (١) ١٣٢-١٦٢.

المحيسن، عون عوض. (٢٠١٥). أنماط التعلم والتفكيرالمعتمدعلى نصفي الدماغ وعلاقتها بالذكاءات المتعددة. **المجلة التربوية** –جامعة الكويت، **٢٩** (١١٤) ٥٥٩-٥٩٨.

مراد، صلاح أحمد. (١٩٩٤). تقنين مقياس أنماط التعلم والتفكير. **مجلة كلية التربية** – جامعة المنصورة. ٢٥ (٢) ٤١٤-٤٦٦.

المطوع، نايف عبد العزيز. (٢٠١٧). أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بالدوادمي في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٦**(١٩) ١٦٠-١٦٩.

Ab Latif, R., Yusof. F., Mui, T. & Ibrahim, S. (2019).Learning styles among year 1 semster 1 nursing students in college of nursing Kubang Kerian, Kelantan. *The Malaysian Journal of Nursing, 10* (4) 3-11.

Anjum, S. H. (2014). A study of styles of learning and thinking of urban and rural students of Aurangabad district. Scholarly. *Research Journal for Interdisciplinary Studies*. *2*(xv), 2350-2356.

Bawaneh, A. K., Abdullah, A. G., Saleh, S. & Khoo, Y. Y. (2011). Jordanian Students' thinking styles based on Herrmann whole brain model. *International Journal of Humanities and Social Science*, *1* (9) 88-97.

Dunn, R., Beaudry, J. & Klavas, A. (2002). Survey of Research on Learning Styles. *California Journal of Science Education, 2*(2), 74-98.

Entwisle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22, 201-204.

Gupta, M. & Suman. (2017). Learning & Thinking Styles as a Major Determinant of Academic Achievement among School Students: An Analytical Study. ***Education and Applied Social Science*. 8(2) 517-528.**

Khan, A. & Singh, A. (2016). A study of learning and thinking styles of higher secondary school students in relation to their academic performance. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development, 3*(6) 318-322.

Kordjazi, Z. &Ghonsooly, B. (2015). Brain Dominance and Test Format: A Case of Vocabulary. *Journal of Language Teaching and Research, 6*(3) 695-703

Özdemir, N., Kesten, A. & Işkın, P. (2017). The Effect of Teacher Training on the Learning Styles of Prospective Teachers of Social Studies. *Universal Journal of Educational Research,* 5(3) 396-407.

Mustafa, K. (2013). A comparison between gifted students and non-gifted students' learning styles and their motivation styles towards science learning. *Educational Research and Reviews. 8(*12) 890-896.

Renzulli, J., Rizza, M. & Smith, L. (2002). *Learning styles Inventory*-version III. Mansfield, CT.: Creative Learning Press, Inc.

Thornton, B., Haskell, H. & Libby, L. (2006). A comparison of learning styles
between gifted and non-gifted high school students. *Individual Differences Research, 4*(2) 106-110.

Torrance, E. P. (1988). *Styles of learning and thinking SOLAT*. Bensenville: Scholastic Testing Service, Inc.

Torrance, E. P. & Rockenstein, Z. L. (1988). Styles of thinking and creativity, R. R. Schmeck (ed.). *Learning strategies and learning styles*. NY: Springer Science Business Media.

Torrance, E. P. & Rockenstein, Z. L. (1987). Styles of thinking and creativity. *Gifted International*, *4*(1) 37-49.

Turki, J. (2014). Learning styles of gifted and non- gifted students in Tafila governorate. *International Journal of Humanities and Social Science*, *4*(5) 114-124.

Vengopal, K. & K, M. (2007). Styles of learning and thinking. *Journal of the India ofApplied Psychology*, *33*(1) 11-118.

الخصائص السيكومترية لمقياس التدفّق النّفسيّ على عينة من الرياضيين بدولة الكويت

Psychometric properties of the psychological flowmeter on a sample of athletes in Kuwait

إعداد

د. مرزوق العبدالهادي العنزي

رئيس مركز جودة الحياة للاستشارات النفسية والتربوية والاجتماعية بدولة الكويت

دكتوراه في الإرشاد النفسي - كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة

Doi: 10.21608/jasep.2020.117904

استلام البحث : ٢ / ٨ /٢٠٢٠ قبول النشر: ٢١ / ٨ / ٢٠٢٠

المستخلص:

يُعدّ التدفق النفسي مفهوم حديث نسبياً، ويختص بالمجالات الفنيّة كالرياضة والرسم وعزف الآلات الموسيقية، فحالة التدفق النفسي تعني شعوراً وإحساساً داخلياً يدفع الإنسان في حال تمتّعه بقُدرات ومهارات تُؤهّله من التركيز والاندماج والانغماس بانسيابية نحو إتقان وتجويد ما يقوم به من عمل مُتجاهلاً الزمان والمكان والإجهاد وحاجاته البيولوجية، كما يُعدّ من أهم جوانب علم النفس الإيجابي الرئيسة الذي يسلط الضوء على الجوانب الإيجابية للشخصية بما يُساعد ويُمكّن من تطوير الأداء نحو الأفضل، معتمدا على الانتقال من دراسة الجانب السلبي للشخصية كجوانب القُصور والضعف فيها إلى دراسة جوانبها الإيجابية كالسعادة والتفاؤل وجودة الحياة، ويهدف البحث إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق النفسي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٢٣٠) لاعب كرة القدم بالأندية الرياضية بدولة الكويت تم اختيارهم بشكل عشوائي، واستخدم الباحث مقياس التدفق النفسي المكون من عدد (٣٦) عبارة من إعداد: S.A. Jackson, University of Queensland, I995) وترجمة الباحث، وقد كشفت النتائج بصورة عامة عن التوصل لأدلة تدعم صدق البناء العاملي لمقياس التدفق النفسي، والاتساق الداخلي للبنود، وهذه النتيجة تعطي مقياس التدفق النفسي التمتع بخصائص سيكومترية مقبولة، ومن أهم التوصيات والمقترحات: تطبيق مقياس التدفق النفسي على عينات مختلفة في مجالات فنية كالرياضة والرسم والعزف إلى جانب تعزيز حالة التدفق النفسي لدى الفرد بهدف تحسين الأداء.

كلمات مفتاحية: الخصائص السيكومترية – الصدق – الثبات – التدفق النفسي - الرياضيين.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117904

Abstract:

Research entitled: Psychometric characteristics of the psychometric flow scale on a sample of athletes in the State of Kuwait. Presented by: Marzouq Al-Abdulhadi Al-Enezi, Chairman of the Quality of Life Center for Psychological, Educational and Social Counseling in Kuwait. It is designed to detect psychometric properties of the psychometric flow scale. The researcher used the descriptive method, and the sample consisted of (230) football players of Kuwaiti sports clubs and were randomly selected. The researcher used a psychological flow scale consisting of (36) phrase, and the scale prepared by S.A. Jackson, University of Queensland, I995) and translated by researcher. The research revealed the most important results that came out as follows: Overall, the results revealed evidence to support the validity of the global structure of the psychometric flow scale. This consistency makes us confident in the psychometric flow scale because of the acceptance of psychometric properties to athletes in the State of Kuwait. The research recommended the application of the scale to different samples in the technical fields such as sports, drawing and playing musical instruments, and to enhance the psychological flow of the sample in order to improve performance.

مقدمة:

يعد التدفق النفسي مفهوم حديث نسبيا، وله أهمية في الحياة اليومية، ويختص بالمجالات الفنية كالرياضة والرسم وعزف الآلات الموسيقية، حيث كشفت نتائج (باظة، ٢٠٠٩) عن دور التدفق النفسي في تنمية المهارات الحركية والسلوك الصحي، تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية، الانفتاح على البيئة، وتعد حالة التدفق النفسي شعورا وإحساسا داخليا يدفع الإنسان في حال تمتّعه بقدرات ومهارات تؤهله من التركيز والاندماج والانغماس بانسيابية نحو إتقان وتجويد ما يقوم به من عمل مُتجاهلا الزمان والمكان والإجهاد وحاجاته البيولوجية.

والتدفق النفسي في المجال الرياضي يتمثل بقبول اللاعب الرياضي للتحدي معتمدا على مهاراته وقدراته، واندفاعه نحو النجاح في أداء مهامه، مع عدم اهتمامه بآراء الآخرين عنه كهتافات المشجعين أو تعليقات خصومه في ساحة الملعب، واستشعاره باللذة أثناء أداء

المهمة، فهو لا يشعر بألم الإصابة وقت الفوز، كما يجد اختلاف في مرور الوقت في حال الفوز أو الخسارة، ويتألم بنتيجة الخسارة أكثر من ألم إصابته على أرض الملعب.

كما أن التدفق النفسي يعد من أهم جوانب علم النفس الإيجابي الرئيسة اجتهد في دراسته رائد علم النفس الإيجابي (ميهالي)، بهدف تسليط الضوء على الجوانب الإيجابية للشخصية بما يساعده ويمكنه من تطوير أدائها نحو الأفضل، وقد كشفت نتائج دراسة (صديق، ٢٠٠٩) عن وجود علاقة إيجابية بين التدفق النفسي وبعض العوامل الشخصية مثل: (الاعتماد على النفس، المثابرة، فاعلية الذات، مستوى الطموح، تحمل المسؤولية، الدافع للإنجاز، الثقة بالنفس)، وعلاقة سلبية مع (الرضا عن الذات)، وتوجد علاقة سلبية بين التدفق وبعض العوامل النفسية مثل: (القلق-الاكتئاب-الإحباط واليأس-السأم والملل واللامبالاة)، ويُعدّ علم النفس الإيجابي أحد نتائج النقلة النوعية في دراسات علم النفس، حينما بدأ (سليجمان) الخروج عن المألوف، والانتقال من دراسة الجانب السلبي للشخصية مثل جوانب القُصور والضعف فيها إلى دراسة جوانبها الإيجابية مثل السعادة والتفاؤل وجودة الحياة، حيث (العنزي، ٢٠١٦، ٦) كشفت نتائج دراسة (البهاص، ٢٠١٠) عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين التدفق النفسي والقلق الاجتماعي، ومن هنا جاءت أهمية ترجمة مقياس التدفق النفسي وتحكيمه وتطبيقه وتقنينه بهدف الكشف عن الخصائص السيكومترية.

مشكلة البحث:

بعد مراجعة الباحث لموضوع التدفق النفسي بهدف الكشف عن أهمية علم النفس الإيجابي بالتمكين السلوكي للشخصية الرياضية من خلال التركيز على الجوانب الإيجابية، فقد اكتشف ندرة توافر أداة عربية لقياس التدفق النفسي لدى الرياضيين في دولة الكويت والخليج العربي حيث يعود ذلك إلى ندرة البحوث والدراسات التي تناولت التدفق النفسي في هذا المجال، فدفعته تلك المبررات لإجراء البحث بهدف ترجمة مقياس التدفق النفسي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتطبيقه على عينة من الرياضيين في المجتمع الكويتي كأداة تتمتع بالكفاءة السيكومترية الجيدة من: (صدق، ثبات).

وقد تحددت مشكلة البحث في دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق النفسي لدى الرياضيين في دولة الكويت من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

١- ما مدى دلالة صدق مقياس التدفق النفسي؟

٢- ما مدى دلالة ثبات مقياس التدفق النفسي الكلي ومكوناته الفرعية؟

٣- ما مدى فاعلية فقرات مقياس التدفق النفسي على (العوامل- المقياس الكلي)؟

أهمية البحث: تبلورت أهمية البحث الحالي في الجانبين النظري والتطبيقي:

أولاً: الجانب النظري: اكتسب البحث أهميته النظرية من خلال النقاط الآتية:

- إضافة أداة قياس جديدة للمكتبة الخليجية والعربية بشكل عام.
- الاستفادة من نتائج البحث.

ثانياً: الجانب التطبيقي: اكتسب البحث أهميته التطبيقية من خلال النقاط الآتية:
- ترجمة مقياس التدفق النفسي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية.
- استخدام مقياس التدفق النفسي على المجتمع الكويتي.

أهداف البحث:

ترجمة مقياس التدفق النفسي، والتعرف على الخصائص السيكومترية له من صدق و ثبات باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية الملائمة لهذا الغرض.

مصطلحات البحث: تحدد البحث الحالي بالمصطلحات الآتية:

عرّفه (البهاص، ٢٠١٠) بأنه: خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت لآخر عندما يُؤدّي المهام بأقصى درجات الأداء، ويتحدّد هذا التدفق من خلال الانشغال التام بالأداء، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء، ونسيان احتياجات الذّات، والسرور التلقائي المصحوب بالبهجة والمتعة أثناء العمل (البهاص، ٢٠١٠، ١٢١).

التعريف الإجرائي: عرّف الباحث التدفق النفسي إجرائيا بأنه:

هي الدرجة التي يحصل عليها الرياضيين على مقياس التدفق النفسي من إعداد: (S.A. Jackson, University of Queensland, I995) وترجمة الباحث.

الرياضيين: لاعبي كرة القدم من الذكور تحت سن (١٨) في الأندية الرياضية بدولة الكويت.

حدود البحث: تحدد البحث بالآتي:

الحدود البشرية: عدد العينة الرئيسة: (٢٣٠) رياضي من الذكور، تتراوح أعمارهم من (١٧-١٨).

الحدود المكانية: الأندية الرياضية بدولة الكويت.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال العام (٢٠١٩م).

منهجية وإجراءات البحث: اتبع الباحث المنهج الوصفي.

أدوات البحث:

١- مقياس التدفق النفسي من إعداد: إعداد (S.A. Jackson, University of Queensland, I995) وترجمة الباحث.

عينة البحث: عدد العينة الرئيسة: (٢٣٠) رياضي.

الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار ٢٠ (SPSS- V20) في إدخال وتحليل البيانات إحصائياً، واستخدمت الأساليب الآتية:

– التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي للمقياس.

– الاتساق الداخلي للمقياس من خلال معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للعوامل.

– الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان-براون.

الإطار النظري:

مفهوم التدفق النفسي (psychological flow):

- **عرّفه (أبو حلاوة، ٢٠٠٣) بأنّه:**

التدفق حالة نفسية داخلية تجعل الشخص يشعر بِالتوحّد مع ما يقوم به، وبالتركيز التام فيما يقوم به، والاندفاع بحيوية نحو الأنشطة (أبو حلاوة، ٢٠٠٣، ٣٨).

التعريف النظري:

من خلال الإطار النّظري والمفاهيم عرّف الباحث التّدفّق النّفسي وأبعاده نظرياً بأنها: شعور داخلي يدفع الفرد إلى دخوله في تحدّي مع ما بين يديه بقدر ما يملك من مهارات وقدرات، ليأتي ذلك الدافع بشكل انسيابي، وينتج عنه اندماج الفرد في أداء عمله الذي بين يديه، لدرجة تصل به إلى المثالية في أداء مهامه، ليفقد معها إحساسه بالزمان أو المكان أو حاجاته البيولوجية، مع استشعاره بلذّة تمنعه من الإحساس بمحيطه، ويصل به ذلك الشعور عند الانتهاء من أداء عمله بجودة الحياة والرضا عنها والسعادة، وفيما يلي مفهوم أبعاد التّدفّق النّفسي نظريا:

١- التّوازن بين التّحدي والمَهَارة:

عند ارتفاع درجة التّدفّق النّفسي لَدَى الفرد فَسَيَتَوَلّد لديه إحساس قوي بِأنّ قُدراته ومهاراته مُتوافقة تماماً مع ما يُريد إنجازه مِن أعمال حتّى وإن كان ذلك العمل تحدّيا يفوق قُدراته ومهاراته إلاّ أنّه سَيَرى نفسه قريباً مِن تحقيق ذلك العمل المطلوب.

٢- اندماج الوعي في الأداء:

اندماج وعي الفرد في الأداء، حيث تبلغ درجة الوعي لدى الفرد في العمل الذي بين يديه درجة عالية جداً مع قوّة التّركيز في الأداء والانغماس التّام فيه.

٣- وُضُوح الأهداف:

أن تكون الأهداف واضحة تماماً، وليس فيها أي غُمُوض، كما تكون تِلك الأهداف قابلة لِلتّحقيق وليست مُستحيلة بِما يتوافق مع قُدرات الفرد ومهاراته التي يتمتّع بِها.

٤- التّغذية الرَّاجعة الواضحة:

درجة انتباه عالية أثناء أداء العمل تُمكّن الفرد من تصويب مُبَاشر في حال التّأكّد من حُصُول أخطاء لديه أثناء سير العمل مِمّا يُعطيه ثقة كبيرة في حال تأكده مِن سلامة تنفيذ خطّة العمل، وهُنَا تكون التّغذية الرّاجعة ذاتيّة تنبع من الفرد نفسه بِهَدف تحقيق أعلى درجات الجودة.

٥- التَّركيز التَّام على أداء المَهَام:

تركيز الفرد في العمل الذي بين يديه، والانغماس التَّام في الأداء لِدَرجة تصل بِسَيطرة تِلك المَهَام على الفرد نفسه، وهنا يعمل الفرد لِذَات العمل فقط بهدف إرضاء نفسه وليس لِتَحقيق مكاسب مُتوقَّعة.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117904

٦- الإحساس بِالضّبط و السّيطرة:

إحساس الفرد بِالسّيطرة التّامّة على مُجريات العمل، وضبط الأداء بِشَكل جيّد مِن غير مجهود شعوري.

٧- غياب الشّعُور بِالذّات:

في حال تحقّق اندماج الفرد بِأداء العمل فلن يهتمّ الفرد بِذاته وسَيَشْعر بِأنَّه جُزء مِن العمل، فَكُلّما زاد الاندماج كُلّما غاب شعور الفرد بِذَاته.

٨- عدم الإحساس بِالوَقت:

عدم إحساس الفرد بِسُرعة مُرور الوقت لاستمتاعه بِالعمل مع تميّزه بِدِقّة شَدِيدة أثناء أداء المَهَام المُتوافقة مع قُدراته ومهاراته.

٩- الاستمتاع بِأدَاء المَهَام:

الإقبال على أداء العمل بِانْشراح، فَالعَمل غَاية في حَدّ ذاتها ومُتعة في ذاتها بعيداً عن التّفكير بِتحقيق المكاسب.

التدفق (flow):

يُعدّ التدفق خبرة خاصة بكل فرد تحدث من وقت إلى آخر، خاصة عندما يُؤدّي عند أقصى درجات الأداء، أو عندما يصل إلى مستويات أعلى من مستوياته المعتادة أو السابقة (صدّيق، ٢٠٠٩، ٣١٦). كما يُعدّ مفهوم التدفق النفسي من المفاهيم الإيجابية الحديثة التي تصل بالفرد إلى أعلى درجة لتوظيف الطاقة النفسية لدى الفرد، ويُصاحبها حالة رضا وسعادة مع تأجيل الرغبات والاحتياجات الشخصية للفرد (باظة، ٢٠١١، ٢).

حالة التدفق:

أن يكون المرء مندمجاً أو مستغرقاً بصورة تامّة في نشاط ما من أجل ذلك النشاط في ذاته، وهي حالة ينسى فيها المرء ذاته، ويتطاير الزمن من بين يديه دون شعور منه به، ويحدث تتالي أو تدفق تلقائي لكل فعل وكل حركة وكل تفكير في وحدة مسار كأنّ المرء يعزف مقطوعة موسيقية (أبو حلاوة، ٢٠٠٣، ٤٢). والتدفق النفسي شعور وإحساس داخلي يدفع الإنسان في حال تمتّعه بقُدرات ومهارات تُؤهّله من التركيز والاندماج والانغماس بانسيابية نحو إتقان وتجويد ما يقوم به من نشاط مُتجاهلاً الزمان والمكان والإجهاد، وحاجاته البيولوجية.

خبرة التدفق:

للتدفّق خبرة أوردها (أبو حلاوة، ٢٠٠٣) جاءت على أنّها المصاحبات النفسية التي تنتاب المرء عندما يتعايش مع حالة تدفق، وغالباً ما تكون هذه المصاحبات متبلورة حول الشعور بالنشوة والابتهاج والسعادة التامّة والإحساس بالجدارة والقيمة الشخصية والإثابة الداخلية (أبو حلاوة، ٢٠٠٣، ٤٣).

وقد أورد (ميهالي، ١٩٩٣) بأنّ الفرد عندما يبدأ الرسم فإنّه يُعطى مُتعته، حيث أنّ الرسّامين لا يستطيعون أن ينتزعوا أنفسهم بعيداً عن نشاطهم الفنّي، وأنهم في هذه الحالة ينسون الطعام وإشباع دافع الجوع والوجبات الاجتماعية والزمن والتعب طالما أنهم مُندمجين في نشاطهم الفنّي، ويبقى هذا الافتتان طالما أنّ الصورة لم تكتمل بعد، وإذا ما انتهت فإنّ الفنان يُديرها إلى الحائط ويبدأ في توجيه انتباهه إلى لوحة جديدة، ويبدو واضحاً أن ما يُثير مُتعة الفنان الرسام ليس التوقّع بأن تكون الصورة جميلة ولكن ما يُثيره هو عملية الرسم في حدّ ذاتها، وذهب (ميهالي) إلى أنّ العديد المُتباين من الأنشطة يُمكن أن يستحثّ حالة (التدفق).

وأنّ هناك تبايناً كبيرا من الأنشطة المُمتعة تشترك في بعض الصفات العامة، فإذا سألنا لاعب التنس عما يشعر به إذا ما سارت المباراة كما يحب، فإنه سيصف حالة عقلية شبيهة جدا بالوصف الذي يشعر به الرسام عندما يكون مندمجا في الرسم، أو العازف الذي يعزف قطعة صعبة من الموسيقى، ويبدو أيضا أن مُشاهدة مسرحية جيدة أو قراءة كتاب مثير تنتج نفس الحالة الذهنية، حيث تُعدّ تلك الحالة بالتدفق، لأنّ العديد من المُستجيبين وصفوا تجربتهم كيف كانت ممتعة، وإنهم يشعرون كما لو كانوا محمولين فوق تيار، ويشعرون إن كل شيء يتحرك بنعومة وبلا مجهود.

وعلى عكس المُتوقع فإن التدفق عادة لا يحدث أثناء لحظات الاسترخاء وفي وقت الفراغ، ولكنه يحدث عندما يكون الفرد مُندمجا في أداء عمل صعب، عمل من شأنه أن ينمي قدراته العقلية والجسمية، عمل في مهمة متحدية يصل من خلالها الفرد إلى الذروة، وأن يعلم الفرد ابنه الحروف الهجائية فهو نوع من الخبرة تشمل وجوده الكلي في نوبة منسجمة من النشاط وتتركه بعيدا عن القلق وعن الملل اللذين يلونان الكثير من حياة الفرد اليومية.

وعندما يكون التحدي كبيرا فإن الفرد يستخدم كل مهاراته الشخصية إلى أقصى درجة ممكنة، وبذلك يخبر هذه الحالة النادرة من الوعي، والهدف الأول من التدفق هو تضييق مدى الانتباه ليقتصر على هدف محدد واضح، يشعر فيه الفرد بالاندماج فيه والتركيز عليه، ويعرف ما ينبغي أن يفعل نحوه، ويحصل على عائد أو تغذية راجعة مُباشرة بقدر ما يكون أداؤنا جيدا، فلاعب التنس يعرف بعد أن يضرب الكرة ما إذا كانت ستذهب إلى المكان الذي يقصده ويريده، وعازف البيانو بعد كل ضربة على مفاتيح الجهاز يعرف ما إذا كانت هذه الضربة الصحيحة، وحتى في العمل المُمل ما إن يأتي التحدّي ويتساوى مع مهارة الفرد وتتضح الأهداف فإنه يُمكن أن يصبح عملا مثيرا وباعثا على الاندماج (في: الأعسر و كفافي، ٢٠٠٠، ٢٩٣ - ٢٩٥)، حيث كشف نتائج دراسة (يوسف، ٢٠١٦) عن حالة التدفق النفسي لدى لاعبي الألعاب ذو المستوى العالي لا تختلف عن حالة التدفق النفسي لدى لاعبي الرياضيات ذو المستوى العالي نظرا إلى أن مستوى ظهور حالة التدفق النفسي يرتبط

Doi: 10.21608/jasep.2020.117904

بالمستوى الفني للاعب بصرف النظر عن نوع النشاط الممارس، فالاستمتاع يعتمد على قدرة الفرد على جودة الأداء بعيدا عن نوعية الأداء.

أهمية التدفق:

تأتي أهمية التدفق النّفسي من أهمية دوره الرئيس في تحقيق جودة الحياة لدى الفرد، كما أنّ أهميته تأتي من أهمية استشعار الفرد بِالسّعادة المُطلقة في ظلّ الانغماس التام في أداء نشاط معين ينسيه ذاته.

أهمية التدفق على المستويين النفسي والتربوي (ميهالي، ١٩٩٠):

يعد التدفق أحد استراتيجيات تحسين جودة الحياة من الناحية النفسية من خلال تهيئة الفرد لمواجهة التحديات والصعاب بهدف تحقيق الشعور بالسعادة والمتعة أثناء ممارسة النشاط.

كما تبرز أهمية التدفق في مجال التعليم واكتساب المهارات، حيث يمكن استخدامه كمحفز داخلي في تعليم الأطفال أكثر من استخدامه كوسيلة للضغط والتهديد، كما يفضل استثمار المزاج الإيجابي المصاحب للتدفق لجذب الأطفال إلى التعلم النشط في المجالات التي يستطيعون تنمية كفاءاتهم فيها، بالإضافة إلى أن حالة التدفق تساعد الطفل على مقاومة الملل والسأم وتشعره بالتحدي في أداء واجباته المدرسية، ومن يتم تعلمه على نحو أفضل (روبنس و سكوت، ٢٠٠٠، ٢٩٥).

ومن الآثار النفسية الإيجابية للتدفق أيضا تنمية التفكير الإبداعي، وتنمية التخيل العقلي، وزيادة مستوى الطموح والدافع للإنجاز، وتنمية القدرة على مواجهة التحديات، وتنمية الفاعلية الذاتية وتحمل المسؤولية، وتنمية الثقة بالنفس والاستقلالية بالإضافة إلى خفض الشعور بالخوف والملل واللامبالاة (باظة، ٢٠١٠، ٣٧)، وقد كشفت نتائج دراسة (أحمد و عبد الجواد، ٢٠١٣) عن ارتباط التدفق النفسي بكل من السلوك التوكيدي و التفكير الإيجابي.

كما أن التدفق النفسي يساعد على تخفيف الاضطرابات الانفعالية من قلق واكتئاب وأيضاً من ملل و سأم، لأنّ التركيز العالي الذي يعتبر هو جوهر التدفق يعمل كتغذية مرتدة عندما يكون الفرد على أعتاب حالة التدفق، ويتطلب ذلك جهداً كبيرا للوصول إلى حالة الهدوء والتركيز الكافي لبدء الخطوة الأولى من العمل، ثم تتخذ حالة التدفق قوة دفع ذاتية في تأدية العمل بأقل مجهود (جولمان، ٢٠٠٠، ١٣٥).

أبعاد التّدفق (Csikszentmihalyi, 1990, P.4)، (أبو حلاوة، ٢٠٠٣، ٢٠)**:**

١- التوازن بين التحدي والمهارة.
٢- اندماج بين الفعل والوعي (الحالة النفسية).
٣- أهداف مدركة واضحة.
٤- تغذية راجعة غير غامضة.
٥- تركيز تام في المهمة أو العمل.

٦- إحساس بالضبط أو السيطرة.
٧- غياب الوعي أو الشعور بالذات.
٨- الإحساس إما بسرعة مرور الزمن أو ببطء مروره.
٩- الاستمتاع الذاتي، والذي يشير إلى أن خبرات إثابة داخلية (القيام بالعمل أو أداء النشاط وإنجاز المُهمّة هو الهدف في حد ذاته دون انتظار لإثابة من الخارج).

أبعاد التدفق النفسي (باظة، ٢٠١١، ٢)**:**

١- الاستغراق أو الانشغال التام بالأداء.
٢- الوصول إلى مستوى عالي من الأداء.
٣- تركيز الاهتمام والانتباه بالعمل أو الأداء.
٤- انخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء.
٥- نسيان احتياجات الذات.
٦- الشعور بالبهجة والغبطة.
٧- سرعة الأداء.
٨- الاستفادة من الحالة الوجدانية في التعرف والتعلم ودقّة الأداء.

عناصر خبرة التدفق: أورد (جولمان، ٢٠٠٤) عناصرا أساسية لخبرة التدفق وجاءت كالآتي:

١- ذوبان وعي المرء في فعله أثناء قيامه بالمهمة أو العمل الذي يؤديه.
٢- تركيز الانتباه في اندماج واضح في التعامل مع المهمة أو أداء العمل دونما اهتمام يذكر بالنواتج. (العمل لذات العمل دون انتظار نتيجة أو مكافأة منه).
٣- نسيان الذات مع وعي وإدراك شديد للنشاط.
٤- مستوى مناسب من المهارات بما يتناسب مع المطالب البيئية.
٥- وضوح الهاديات الموقفية، والاستجابة المناسبة لهذه الهاديات.
٦- حالة النشوة والابتهاج والاستمتاع الذاتي (أبو حلاوة، ٢٠٠٣، ٢٢).

الآثار الإيجابية للتدفق: ويترتب على الشعور بالتدفق النفسي آثارا إيجابية، هي كالآتي:

١- خفض الشعور بالخوف والملل واللامبالاة.
٢- تقوية الثقة بالنفس والاستقلالية.
٣- ينمي التخيل العقلي.
٤- ينمي التفكير الإبداعي.
٥- ينمي مستوى الطموح ودافع الإنجاز.
٦- ينمي القدرة على مواجهة التحديات في الأداء.
٧- ينمي الفاعلية الذاتية وتحمل المسؤولية (باظة، ٢٠١١، ٢-٣).

فروض البحث:

١- دلالة الصدق لمقياس التدفق النفسي على عينة من المجتمع الكويتي.

٢- دلالة الثبات لمقياس التدفق النفسي الكلي ومكوناته الفرعية على عينة من المجتمع الكويتي.

٣- فاعلية فقرات مقياس التدفق النفسي (على العوامل-على المقياس الكلي).

الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق النفسي من إعداد إعداد S.A. Jackson, University of Queensland, I995) وترجمة الباحث:**

قام الباحث بترجمة مقياس التدفق النفسي S.A. Jackson, University of Queensland, I995) من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ثم قام بعرضه على مجموعة من أساتذة اللغة الإنجليزية للتأكد من جودة الترجمة ثم قام بعرضه على مجموعة من أساتذة اللغة العربية للتأكد من سلامة الصياغة العربيّة ثم قام بعرضه على أساتذة علم النفس بهدف التحكيم العلمي، وبعدما تأكد الباحث من جاهزية المقياس للاستخدام قام بتطبيقه وتقنينه على البيئة الكويتية.

أولا: حساب صدق المقياس:

١- التحليل العاملى: تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملى وذلك بتطبيقه على عينة البحث، والجدول (١) يوضح نتائج ذلك:

جدول (١) التحليل العاملي لأبعاد مقياس التدفق النفسي

الرقم	الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
1	التوازن بين التحدي والمهارة	0.896	0.789
2	اندماج الأداء والوعي	0.687	0.578
3	وضوح الأهداف	0.687	0.785
4	التغذية الراجعة الواضحة	0.742	0.735
5	التركيز التام في أداء المهمة	0.697	0.532
6	ضبط الإحساس	0.798	0.678
7	غياب الوعي الذاتي	0.798	0.710
8	عدم الإحساس بالوقت	0.687	0.735
9	الاستمتاع بأداء المهمة	0.622	0.758
الجذر الكامن	2.77		
نسبة التباين	71.85		

يتضح من جدول (١) تشبع أبعاد المقياس على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (71.85)، والجذر الكامن (2.77) مما يعنى أنَّ هذه الأبعاد التسعة التى تكون هذا العامل تعبر تعبيرا جيدا عن عامل واحد هو التدفق النفسي الذى وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

٢- الصدق التميزي: تم حساب صدق التمايز، وذلك بترتيب درجات عينة الخصائص السيكومترية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازليا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) الصدق التميزي لمقياس التدفق النفسي

الأبعاد	الإرباعى الأعلى		الإرباعى الأدنى		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التوازن بين التحدي والمهارة	21.40	1.58	8.60	1.21	15.138	0.01
اندماج الأداء والوعي	17.00	4.27	7.50	1.21	12.296	0.01
وضوح الأهداف	15.30	2.52	7.40	1.44	11.532	0.01
التغذية الراجعة الواضحة	16.40	1.58	6.60	1.21	14.138	0.01
التركيز التام في أداء المهمة	18.00	4.27	8.50	1.21	14.296	0.01
ضبط الإحساس	15.30	2.52	9.40	1.44	15.532	0.01
غياب الوعي الذاتي	14.40	1.58	8.60	1.21	17.138	0.01
عدم الإحساس بالوقت	16.00	4.27	7.50	1.21	16.296	0.01
الاستمتاع بأداء المهمة	16.30	2.52	6.40	1.44	9.532	0.01
الدرجة الكلية	150.1	2.6	70.5	1.7	10.57	0.01

يتضح من جدول (٢) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطى درجات ذوى المستوى المرتفع وذوى المستوى المنخفض، وفى اتجاه المستوى المرتفع، مما يعنى تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزى قوى.

٣- الاتساق الداخلي: ويقصد به قوة الارتباط بين درجات كل من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

حيث جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة البحث، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له، وتبين من الجداول الآتية أن معظم الفقرات معامل الارتباط لها أعلى من (0,3) وهذا يعني أن هناك ارتباط مقبول بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣) يوضح الاتساق الداخلي للمقياس

م	عبـــــــــــــارات المقياس	معامل الارتباط
1	كنت في تحدّي، ولكن كنت على يقين بأن مهاراتي تسمح لي بالتحدّي.	**0,571**
2	كانت تحركاتي صحيحة في ساحة الملعب بشكل تلقائي دون تفكير.	**0,513**
3	عرفت بوضوح ما أردت فعله داخل الملعب.	**0,512**
4	كنت مقتنعاً بأدائي في ساحة الملعب على أكمل وجه.	**0,632**
5	كان تركيزي بالكامل على ما كنت أؤدّيه داخل الملعب.	**0,778**
6	شعرت بأني مُسيطر على ما كنت أفعله من حركات.	**0,635**
7	لم أكن مهتماً بما كان يكتبه الصُحافيّون الرياضيون بشأني.	**0,571**
8	بدا لي أن إحساسي بوقت المباراة يتغيّر (إمّا أنه يتباطأ أو يتسارع).	**0,513**
9	لقد استمتعت فعلاً بمشاركتي في المباراة.	**0,571**
10	كانت قُدراتي الرياضية بنفس مُستوى التحدّي الكبير للمباراة.	**0,513**
11	بدت مجريات المباراة وكأنها تحدث بشكل تلقائي.	**0,512**
12	كان مُنسجماً بقوة مع تحرّكاتي في الملعب.	**0,553**
13	أدركت تماماً مدى تحسّن أدائي في الملعب.	**0,556**
14	كان تركيزي لما لمجريات المباراة تلقائياً من غير جهد يُذكر.	**0,588**
15	كان لدي إحساس بأني أستطيع التحكّم بتحركاتي أثناء المباراة.	**0,632**
16	لم أكن قلقاً بشأن أدائي أثناء المباراة.	**0,788**
17	الطريقة التي مرّ بها وقت المباراة بدت مختلفة عن الطبيعي.	**0,635**
18	أعجبني الإحساس بأدائي المباراة وأريد أن أشعر به مرّة أخرى.	**0,571**
19	شعرت بأنّي على قدر كبير من الكفاءة تُمكّنني من التحرك في كُلّ مكان داخل الملعب.	**0,513**
20	كان أدائي في الملعب تلقائياً.	**0,512**
21	كنت أعرف ما أريد تحقيقه في الملعب.	**0,632**
22	كانت لدي فكرة واضحة عن مدى تحسّن أدائي في الملعب.	**0,775**
23	كان لدي تركيز تام أثناء المباراة.	**0,635**
24	كان لدي شعور بالتحكم التام في تحركاتي أثناء المباراة.	**0,571**
25	لم أكن مُكترثاً بطريقة تقديم نفسي.	**0,513**
26	شعرت وكأن الوقت قد توقّف أثناء مشاركتي في المباراة.	**0,512**
27	المباراة تركت لديّ إحساس رائع.	**0,632**

28	كانت مهاراتي الرياضية عالية بنفس مستوى التحدّي.	**0,744**
29	قمت ببعض التحركات الرياضية بطريقة عفوية وتلقائية دون الحاجة للتفكير.	**0,721**
30	كانت أهدافي مُحدّدة بوضوح.	**0,571**
31	استطعت أن أقيّم مستواي من خلال أدائي في الملعب.	**0,509**
32	كنت شديد التركيز على دوري الذي كنت أؤدّيه في الملعب.	**0,512**
33	شعرت بالتحكّم التام تحركاتي الرياضية في الملعب.	**0,632**
34	لم أكن قلقاً بشأن اعتقاد الجمهور الرياضي تجاهي.	**0,791**
35	بدا الأمر في بعض أوقات المباراة وكأن اللعب يسير بالحركة البطيئة.	**0,635**
36	وجدت المباراة مثمرة للغاية.	**0,571**

من خلال الجدول السابق يتبين لنا بأن معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس كانت تتراوح بين (0,791 – 0,509) مما يدلل على صدق الاتساق البنائي للمقياس. **ثانيا: ثبات المقياس:** لقياس مدى ثبات مقياس التدفق النفسي قام الباحث باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).

جدول (٤) يوضح درجة ثبات مقياس التدفق النفسي

عوامل المقياس	عدد الفقرات	درجة الثبات	النسبة
التوازن بين التحدي والمهارة	4	0,891	90,9%
اندماج الأداء والوعي	4	0,799	93,95%
وضوح الأهداف	4	0,789	95,29%
التغذية الراجعة الواضحة	4	0,814	92,29%
التركيز التام في أداء المهمة	4	0,805	93,94%
ضبط الإحساس	4	0,768	93,79%
غياب الوعي الذاتي	4	0,691	92,19%
عدم الإحساس بالوقت	4	0,876	91,55%
الاستمتاع بأداء المهمة	4	0,897	89,9%
المقياس الكلي	36	0,885	92,9%

وقد يبين جدول (٤) أن درجة الثبات بلغت (92,9%) وهي درجة ثبات ممتازة مما يدل على استخدام المقياس بكل طمأنينة.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117904

فاعلية فقرات مقياس التدفق النفسي على عينة البحث (٢٣٠) رياضي:

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، النسب، تحديد الرتب لاستجابات أفراد العينة على عبارات المقياس، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٥) استجابات أفراد العينة على مقياس التدفق النفسي ن= (٢٣٠)

م	عبـــــــــــارات المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	كنت في تحدّي، ولكن كنت على يقين بأن مهاراتي تسمح لي بالتحدّي.	2,912	0,305	3
2	كانت تحركاتي صحيحة في ساحة الملعب بشكل تلقائي دون تفكير.	2.568	0,614	27
3	عرفت بوضوح ما أردت فعله داخل الملعب.	2.402	0,312	30
4	كنت مقتنعاً بأدائي في ساحة الملعب على أكمل وجه.	2.677	0,312	19
5	كان تركيزي بالكامل على ما كنت أؤدّيه داخل الملعب.	2.398	0,312	31
6	شعرت بأني مُسيطر على ما كنت أفعله من حركات.	2,851	0,881	5
7	لم أكن مهتماً بما كان يكتبه الصُحافيّون الرياضيون بشأني.	2.311	0,614	35
8	بدا لي أن إحساسي بوقت المباراة يتغيّر (إمّا أنه يتباطأ أو يتسارع).	2.975	0,312	33
9	لقد استمتعت فعلاً بمشاركتي في المباراة.	2.581	0,787	26
10	كانت قُدراتي الرياضية بنفس مُستوى التحدّي الكبير للمباراة.	2.742	0,577	14
11	بدت مجريات المباراة وكأنها تحدث بشكل تلقائي.	2.388	0,312	32
12	كان مُنسجماً بقوة مع تحرّكاتي في الملعب.	2,865	0,305	5
13	أدركت تماماً مدى تحسّن أدائي في الملعب.	2.876	0,310	34
14	كان تركيزي لما لمجريات المباراة تلقائياً من غير جهد يُذكر.	2.655	0,488	21
15	كان لدي إحساس بأني أستطيع التحكّم بتحركاتي أثناء المباراة.	2.786	0,614	10
16	لم أكن قلقاً بشأن أدائي أثناء المباراة.	2.689	0,787	18
17	الطريقة التي مرّ بها وقت المباراة بدت مختلفة عن الطبيعي.	2.601	0,802	24
18	أعجبني الإحساس بأدائي المباراة وأريد أن أشعر به مرّة أخرى.	2.433	0,483	29
19	شعرت بأنّي على قدر كبير من الكفاءة تُمكّنني من التحرك في كُلّ مكان داخل الملعب.	2,918	0,614	2
20	كان أدائي في الملعب تلقائياً.	2.622	0,787	23
21	كنت أعرف ما أريد تحقيقه في الملعب.	2.765	0,614	12
22	كانت لدي فكرة واضحة عن مدى تحسّن أدائي في الملعب.	2.709	0,312	17

23	كان لدي تركيز تام أثناء المباراة.	2.815	0,305	9
24	كان لدي شعور بالتحكم التام في تحركاتي أثناء المباراة.	2.631	0,312	22
25	لم أكن مُكترثاً بطريقة تقديم نفسي.	2,921	0,881	1
26	شعرت وكأن الوقت قد توقّف أثناء مشاركتي في المباراة.	2.666	0,881	20
27	المباراة تركت لديّ إحساس رائع.	2.777	0,614	11
28	كانت مهاراتي الرياضية عالية بنفس مستوى التحدّي.	2.721	0,881	16
29	قمت ببعض التحركات الرياضية بطريقة عفوية وتلقائية دون الحاجة للتفكير.	2,818	0,312	8
30	كانت أهدافي مُحدّدة بوضوح.	2,855	0,881	6
31	استطعت أن أقيّم مستواي من خلال أدائي في الملعب.	2.745	0,614	13
32	كنت شديد التركيز على دوري الذي كنت أؤدّيه في الملعب.	2.735	0,312	15
33	شعرت بالتحكّم التام تحركاتي الرياضية في الملعب.	2,901	0,829	4
34	لم أكن قلقاً بشأن اعتقاد الجمهور الرياضي تجاهي.	2.588	0,357	25
35	بدا الأمر في بعض أوقات المباراة وكأن اللعب يسير بالحركة البطيئة.	2.501	0,573	28
36	وجدت المباراة مثمرة للغاية.	2,821	0,483	7
	المتوسط العام	2.808		

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد العينة موافقون إلى حد ما، وقد تم الترتيب تنازليا حسب موافقة الأفراد كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (25) وهي: لم أكن مُكترثاً بطريقة تقديم نفسي، بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد العينة عليها (2,921) من (5).

٢- جاءت العبارة رقم (19) وهي: شعرت بأنّي على قدر كبير من الكفاءة تُمكّنني من التحرك في كُلّ مكان داخل الملعب، بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد العينة عليها بمتوسط (2,918) من (5).

٣- جاءت العبارة رقم (1) وهي: "كنت في تحدي، ولكن كنت على يقين بأن مهاراتي تسمح لي بالتحدي" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد العينة عليها بمتوسط (٢,٩٠٢) من (5).

٤- جاءت العبارة رقم (33) وهي: "شعرت بالتحكّم التام تحركاتي الرياضية في الملعب" بالمرتبة الرابعة حيث موافقة أفراد العينة عليها بمتوسط (٢,٦٦١) من (5).

٥- جاءت العبارة رقم (12) وهي "كان مُنسجما بقوة مع تحركاتي في الملعب" بالمرتبة الخامسة حيث موافقة أفراد العينة عليها بمتوسط (٢,٨٦٥) من (5).

ويتبين من الجدول أعلاه أن متوسط عام الدرجة الكلية هو (2.808) وهذا يدل على أن درجة الموافقة بشكل عام على المقياس مرضية.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117904

ملخص النتائج:

كشفت النتائج بصورة عامة عن التوصل لأدلة تدعم صدق البناء العاملي لمقياس التدفق النفسي، والاتساق الداخلي للبنود، وهذه النتيجة تجعلنا نثق في مقياس التدفق النفسي لما يتمتع به من خصائص سيكومترية مقبولة على الرياضيين في دولة الكويت.

التوصيات:

تطبيق مقياس التدفق النفسي على عينات مختلفة في مجالات فنية كالرياضة والرسم والعزف إلى جانب تعزيز حالة التدفق النفسي لدى الفرد بهدف تحسين الأداء.

المراجع العربية:

– أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد (٢٠٠٣). حالة التدفق، المفهوم، الأبعاد، والقياس، ***شبكة العلوم النفسية العربية*** .

– أحمد، أسماء فتحي و عبد الجواد، ميرفت عزمي (٢٠١٣). التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسيا من الطلاب الجامعيين، مصر: ***المجلة المصرية للدراسات النفسية*** ، مجلد٢٢، عدد٨٧، ص: ٥٨-٩٧.

– الأعسر، صفاء و كفافي، علاء الدين (٢٠٠٠). ***الذكاء الوجداني***، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

– باظة، آمال عبد السميع مليجي (٢٠١١). ***اختبار التدفق النفسي***، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص: ١١ - ١٢.

– البهاص، سيّد أحمد أحمد (٢٠١٠). التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عيّنة من المراهقين مستخدمي الإنترنت (دراسة سيكومترية-إكلينيكية)، ***المؤتمر السنوي الخامس عشر، ٢٠١٠*** ، ص: ١١٧-١٦٩، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

– صدّيق، محمد السيّد (٢٠٠٩). التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسيّة لدى طلاّب الجامعة، بحث منشور، ***دراسات نفسية***، مجلد ١٩، عدد ٢، أبريل ٢٠٠٩، ص: ٣١٣-٣٥٧.

– العنزي، مرزوق (٢٠١٦). ***التدفق النفسي***، دار المسيلة للنشر والتوزيع، دولة الكويت.

– يوسف، مجدي حسن (٢٠١٦). فينومينولوجية سمة التدفق النفسي لدى الرياضيين (الخصائص السيكومترية للمقياس)، جامعة الإسكندرية، كلية التربية الرياضية، ***مجلة تطبيقات علوم الرياضة***، عدد٩٠، ديسمبر ٢٠١٦.

المراجع الأجنبية:

-Susan A. Jackson Herbert W. Marsh (1996). Development and Validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale, University of Queensland University of Western Sydney, Macarthur, ***JOURNAL OF SPORT & EXERCISE PSYCHOLOGY***, 1996, 18, 17-35, O 1996 Human Kinetics Publishers, Inc..

Doi: 10.21608/jasep.2020.117904

معوقات الخدمات المساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

Obstacles to support services for students with learning difficulties in middle school in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

مصلح براك العنزي

ماجستير في صعوبات التعلم من جامعة الملك سعود

ومعلم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2020.117905

استلام البحث : ٢٠٢٠/٩/٢٢ **قبول النشر: ٢/ ١٠ / ٢٠٢٠**

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المعوقات التي تواجه الخدمات المساندة في مدارس المملكة العربية السعودية في المرحلة المتوسطة، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاعتماد على الأدبيات والرجوع للدراسات السابقة الخاصة بالدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المملكة العربية السعودية مازالت تواجه بعض المعوقات في تحقيق الكفاءة لتلك الخدمات على الرغم من ما تبذله وتقدمه في تطوير الخدمات المساندة التي تخدم ذوي صعوبات التعلم، وقد تنوعت تلك المعوقات ما بين معوقات خاصة بالتدريس، وأخرى بالأخصائيين الاجتماعي والنفسي، ومعوقات تمويلية، ومعوقات تختص بالأسرة وكذلك بالخلفية الثقافية عن صعوبات التعلم، بالإضافة إلى محدودية الخدمات. وقد توصلت الدراسة إلى عدة توصيات من أهمها: العمل على إصلاح وتخطي المعوقات التي تواجه الخدمات المساندة الخاصة بالإعاقات وذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، ويعتبر هذا الاصلاح أحد الأهداف في رؤية المملكة العربية السعودية في التنمية المستدامة ٢٠٣٠، وكذلك تفعيل القرارات والقوانين والتشريعات المعمولة للخدمات المساندة، بالإضافة إلى تقنين القوانين الخاصة بمشاركة الآباء في عملية الخدمات المساندة والتطوير التعليمي لذوي صعوبات التعلم.

Abstract:

The study aimed to identify the most important obstacles facing support services in schools in the Kingdom of Saudi Arabia in the intermediate stage, using the descriptive and analytical approach,

relying on literature and referring to previous studies of the study, and the study concluded that the Kingdom of Saudi Arabia is still facing some obstacles in achieving efficiency For these services, despite their efforts and progress in developing supportive services that serve people with learning difficulties, these obstacles varied between teaching disabilities, social and psychological specialists, financing obstacles, family-related obstacles, as well as cultural background on learning difficulties, in addition to limited services. . The study reached several recommendations, the most important of which are: Work to reform and overcome the obstacles facing the support services for disabilities and those with learning difficulties in the Kingdom of Saudi Arabia, and this reform is considered one of the goals in the Kingdom of Saudi Arabia's vision for sustainable development 2030, as well as activating the decisions, laws and legislations in place for support services, in addition to codifying laws for the participation of parents In the process of support services and educational development for people with learning difficulties.

المقدمة:

تُعد صعوبات التعلم من أكثر الإعاقات إثارة للجدل بين الأوساط الأكاديمية والتربوية، وهي الأكثر انتشاراً بين الطلاب في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، فهناك العديد من الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في المدارس، ونجد هؤلاء الطلاب في بعض المجتمعات مهمشين ولا يكادون يحصلون على بعض حقوقهم الواجبة والكافية، لذلك يجب تأهيل المجتمع أولا ليكون مدركاً لاحتياجاتهم ومؤمناً بقدراتهم، كما يجب أن يعطيهم كافة حقوقهم ويوفر لهم الحماية الكافية، ويبدأ هذا التأهيل بإعداد المعلمين المختصبن في هذا المجال إعداداً تربوياً ومهنيا، فهم من يجب عليهم أن يقدموا كافة جهودهم في دعم وخدمة هؤلاء الطلاب، وأن يأخذوا بأيدهم نحو التطور والتقدم حسب احتياجاتهم وقدراتهم الممكنة، ومع تطور العلم وتقدم الحضارات وزيادة وعي المجتمع بشكل عام ولهذه الفئة بشكل خاص، أصبحوا يعاملونهم معاملة إنسانية أكثر ويهتموا بهم أكثر، كما تغير المفهوم العام لذوي الاحتياجات الخاصة، وسيؤدي هذا التغير للتطور الحضاري وتقدم الأمم بشكل أكبر، فلا يتركوا فردا في من أفراد المجتمع غير منتج، لذلك يجب أن نستثمر قدراتهم ومواهبهم وننمي ذكاءهم لصالح أنفسهم ولصالح المجتمع، ويعتبر الاهتمام بهذه الفئة واجب ديني ووطني واقتصادي

واجتماعي وسياسي حتى يعيشوا حياة سعيدة وكريمة من خلال التوسع في الوسائل التعليمية المناسبة لهم. (السعيدات، ٢٠١٩، ص ١٣).

والمرحلة المتوسطة تختلف عن المرحلة الابتدائية في التعليم لوجود عدد من المتغيرات والاحتياجات بين الطلاب العاديين والذين لديهم صعوبات تعلم على حد سواء، وتختلف طبيعة المناهج الدراسية في هذه المرحلة لأنها تتبع مرحلة التأسيس الأكاديمي – المرحلة الابتدائية- وتشكل التحضير للمرحلة التالية – المرحلة الثانوية- وتستهدف الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (١٣ إلى ١٦) سنة، وفي هذه المرحلة يجب أن يكون الطالب ملماً بمهارات القراءة والكتابة والرياضيات والمهارات والمتطلبات الأكاديمية الأخرى في مختلف مجالات العلوم التي تشكل أساساً لهذه المرحلة، بالإضافة إلى اكتسابهم لمهارات جيدة للتعلم بطرق تناسب أعمارهم وكذلك المهارات والكفاءات الاجتماعية مثل التفاعل الجيد مع أقرانهم والمعلمين وفقًا للمواقف الاجتماعية المختلفة والتمييز بينهما والتكيف مع البيئة (Kellogg, 2009, P.4, 5).

ويلتحق الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم بالمرحلة المتوسطة بعد عدة تجارب مع الفشل الأكاديمي، في المراحل السابقة من التعليم الابتدائي، وكل طالب فريد في احتياجاته وقدراته، لكن من المفترض أنه تلقى تعليماً مناسباً في تلك المرحلة فيما يقابل تلك الاحتياجات الفريدة، حيث يتعرض لتجارب في قياس وتقييم قدراته، ووضع خطته التعليمية التربوية الفردية الخاصة به والتي تشمل احتياجاته المختلفة، وربما كان يعاني من مشاكل اجتماعية وبعض الرفض من أقرانه وتكونت لديه بعض الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، كما أنه عانى أيضًا من انخفاض الدافعية وتجارب مع الفشل والعزو السلبي، وهنا يصبح الطلاب من ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة للتسرب من التعليم (Watson, Boman, 2005, 44).

وتشير دراسة (الحساني، ٢٠١٥) إلى أن الطلبة بالمرحلة المتوسطة لا زالوا بحاجة ماسة لخدمات أكاديمية بالمجالات الأكاديمية المرتبطة بالقراءة والكتابة والرياضيات، إلى جانب المهارات الأكاديمية التي يجب أن يتعلموها لمتطلبات الصف الدراسي الجديد بالعلوم بتلك المجالات والمجالات المختلفة إضافة للاهتمام بمواطن القوة المختلفة والاحتياجات الأخرى.

وبناءً عليه فقد شغلت مشكلة ذوي صعوبات التعلم جهات التعليم بالمملكة العربية السعودية، فقد اهتمت بهذه الفئة كثيراً، وقامت بإصدار القوانين والتشريعات التي تساعد في تعليم وتربية ذوي صعوبات التعلم، كما أنها قامت بعقد المؤتمرات والندوات وورش العمل وأصدرت الشرائع الخاصة بالتربية لهؤلاء الطلاب، وقامت بتأهيل معلمين بتخصصات التربية الخاصة وقدمت لهم الرواتب العليا تشجيعا لهم ولجهودهم، كما سخرت الأماكن التي يحتاجها المعلمون للتدريس في المدارس، ووفرت كل الإمكانيات المادية من أدوات وأجهزة، وجعلت الجامعات بالسعودية مساراً لتخصص الطلاب الجامعيين في مجال ذوي صعوبات التعلم، كما كان للجهود التي قامت بها الجهات التعليمية بالسعودية أثراً كبيراً في المعلمين

والمعلمات الذين اهتموا أكثر بهذه الفئة من الطلاب في كل مراحلهم العمرية (دوسة، ٢٠١٨، ص ١٠٣).

مشكلة الدراسة:

من خلال البحوث التي أقيمت عن ذوي الاحتياجات الخاصة تبين أنهم يختلفون عن الأفراد الأخرين في واحدة أو بعض المجالات الخاصة بالنمو وهي النمو اللغوي والمعرفي والتعليمي والجسدي والحسي والسلوكي، لذلك فهم يحتاجون للتربية الخاصة، وأوصت القوانين بضرورة أن استخدام الخدمات المساندة لتأهل وتطوير الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما تضمن القانون تأهيل المعلمين في مجالات متعددة ومنها التكنولوجيا المساندة، ولكي يستفيد كل من المعلمين والأخصائيين من التكنولوجيا وغيرها في التعليم يجب أن يكونوا قادرين على امتلاك المهارات الكافية في أن يدمجوا التعليم بالتكنولوجيا.

إن فهم وإدراك المعلمين لمشكلة ذوي صعوبات التعلم هو أمر في غاية الأهمية، كي يكونوا قادرين على التعامل مع المشكلة وحلها بشكل صحيح، وذلك من خلال تقديم الخدمات المناسبة لهم وفهم وتشخيص الحالات وعلاجها بالطرق المناسبة، وفي ظل اختلاف المفاهيم والطرق التشخيصية لهؤلاء الطلاب أدى ذلك لاختلاف نسبة انتشار صعوبات التعلم في كل دولة فقد بلغت النسبة العالمية لصعوبات التعلم من خمسة إلى ستة بالمائة بالأعمار ما بين السادسة إلى السابعة عشر عام (الزيدية، ٢٠١٩، ص ٢٤).

وقد ذكرت دراسة (Griffin, 2013) أن النسب التي توصل إليها الباحثون في تحديد نسب الأشخاص ذوي صعوبات التعلم كانت مختلفة تماما، كما أوضح أن هذا الاختلاف يكون بسبب اختلاف المفهوم لهذه المشكلة أو الاختلاف من شخص لآخر في تشخيص المشكلة أو في استخدام أدوات التشخيص المختلفة، كما أوضح أن الطلاب الأكبر عمراً والذين يعانون من صعوبات تعلم كانت نسبتهم واحد وخمسون بالمائة تقريباً من المجموع الكلي لفئات التربية الخاصة الأخرى، كما تبين أن نسبة انتشارها بين الذكور كانت أكثر من الإناث ؛ وعليه فقد تنبهت الدول المتقدمة لأهمية الخدمات المساندة في دعم الأطفال ذوي الإعاقات وذوي صعوبات التعلم وأسرهم، وقد توجهت المملكة العربية السعودية بوضع مجموعة تشريعات لخدمة ذوي الإعاقات وصعوبات التعلم، ومن هذه التشريعات صدور القرار رقم (٧١٠) بتاريخ ١٣٩٤/٥/١٣هـ، والمتضمن فيه إنشاء بعض مراكز متخصصة لرعاية فئة ذوي الإعاقة، وقد جاء القرار رقم ١٩٧٤/٢٧، بتاريخ ١٤٢٢/٥/٤هـ، على إصدار دليل تنظيمي للتربية الخاصة الجديد لعام ١٤٣٧ه (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٧ه) ؛ ومن المنطقي أن تواجه مسيرة برامج صعوبات التعلم العديد من الصعوبات والتحديات والتي نسعى جمعياً للسيطرة عليها أو على الأقل الحد منها أو تقليصها، وليس هناك شك في أن الحديث عن هذه المعوقات والصعوبات وتوضيح أمرها للمسؤولين في إدارات التعليم يسهم بشكل كبير في اصلاح وحل تلك المعوقات والتحديات. وإذا كان المجتمع بشكل عام

على دراية بهذه التحديات وفهمها فهما دقيقا وتكاتف على حلها _ بما في ذلك المسؤولين في إدارات التعليم وأقسام التربية الخاصة ومديري المدارس ومدرسي التعليم العام والآباء ومعلمي صعوبات التعلم فسيتم حلها بإذن الله.

وقد أشارت دراسة (البلاوي: ٢٠١٧)، على احتياج الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى خدمات أكثر من خدمات التربية الخاصة وتقديم الخدمات الإضافية المساندة لهم للاستفادة من الخدمات التعليمية، ومنها تطبيق البرامج التربوية الفردية بالشكل الصحيح، وضمن فريق البرنامج التربوي الفردي. وعليه فقد اتجهت رؤية المملكة ٢٠٣٠ إلى العمل في تطوير مجال التربية الخاصة والعمل على برنامج الوصول الشامل في كل مناحي الحياة وأن تطبق حقوقهم كاملة كما كفلها النظام واللوائح في المملكة، وهذا يتطلب برامج التأهيل المتكاملة وتوفير الخدمات المساندة (رؤية المملكة ٢٠٣٠).

والدراسة الحالية تتناول أهم المعوقات التي تواجه الخدمات المساندة في برامج صعوبات التعلم في مدارس المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ومعلمي ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المناسبة لهذه الفئة.

وبناء على ما سبق تتبلور تساؤلات الدراسة في:

١- ما هي الخدمات المساندة المقدمة لذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

٢- ما هي أهم المعوقات التي تواجه الخدمات المساندة في التعامل التربوي لذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تكمن أهمية الدراسة في الفائدة التي سوف تعود على الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة وقدرتهم على مسايرة تعليمهم الثانوي والجامعي بنجاح.
٢. إن مجال البحث في صعوبات التعلم في المرحلة الدراسية المتوسطة يعد حديثاً في المملكة العربية السعودية، فقد أشارت الدراسات السابقة إلى ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت الحاجة إلى إعداد برامج مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة وبالتالي فهو بحاجة إلى مزيداً من الدراسات والبحوث.
٣. وضع بعض المقترحات التي تساعدنا على التغلب على المعوقات والصعوبات التي تواجه الخدمات المساندة وتطبيقها في مدارس المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.
٤. تعد هذه الدراسة إضافة جديدة وإثراء للجانب العلمي والأدبي في مجال الخدمات المساندة لصعوبات التعلم.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117905

الأهمية التطبيقية:

١. تساعد نتائج هذه الدراسة أصحاب القرار والمسؤولين والمعلمين في مجال التربية الخاصة والتعليم في المملكة العربية السعودية على التعرف على أهمية توفير برامج للتربية الخاصة والخدمات المساندة.

٢. تساهم نتائج هذه الدراسة في إفادة القائمين على برامج تعليم ذوي صعوبات التعلم على إلقاء الضوء على أهمية توفير الخدمات والبرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، كونها مرحلة هامة في حياة الطلاب الدراسية.

هدف الدراسة:

التعرف على أهم المعوقات التي تواجه الخدمات المساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في مدارس المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة:

بناءً على طبيعة هذه الدارسة وأهدافها، والتي تستهدف الكشف عن أهم المعوقات والصعوبات التي تواجه الخدمات المساندة في مدارس المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، فقد رجع الباحث إلى أحد أساليب البحث بالمنهج العلمي، والذي يستخدم فيه الدراسات والبحوث العلمية التي تختلف باختلاف المشكلة التي تعالجها الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، لذا فقد رجع الباحث إلى المنهج الوصفي التحليلي الذي يفسر المعلومات عن طريق القوانين والدراسات السابقة، لزيادة المعلومات والمعرفة عن الموضوع.

مصطلحات الدراسة:

١. الصعوبات: هي كل ما يعيق أو يمنع تطبيق نظام الخدمات المساندة في مدارس المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

٢. الخدمات: يقصد بها جميع ما يقدم للطلاب ذوي صعوبات التعلم بقصد تلبية احتياجاتهم المختلفة والفريدة.

٣. الطلاب ذوي صعوبات التعلم: هم الطلاب المشخصين والمصنفين بالمدارس في المملكة العربية السعودية بأن لديهم صعوبات تعلم ولا يمكنهم التعلم والاستفادة من المنهج المدرسي بشكل كبير كبقية أقرانهم بالصف مما يتوجب علينا تقديم خدمات تربوية ومساندة لهم.

٤. المرحلة المتوسطة: هي المرحلة التعليمة التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الثانوية وتستهدف الطلاب الذين تتراوح أعمارهم عادة بين (١٣ حتى ١٦) عام.

حدود الدراسة:

١. الحدود البشرية: الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

٢. الحدود الموضوعية: معوقات وصعوبات الخدمات المساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

الدراسات السابقة:

١. دراسة (الحميضي: ٢٠١٩)، بعنوان: "الخدمات والبرامج المقدمة للطلاب ذوي صوبات التعلم في المرحلة الجامعية: الواقع والمأمول". وقد هدفت الدراسة للتعرف على الخدمات والبرامج المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية، ومحاولة الكشف عن أبرز التحديات والعقبات التي يواجهونها، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها وجود فجوة ما بين السياسات المرسومة، والممارسات الفعلية في الجامعات، كما يعاني هؤلاء الطلاب العديد من المشكلات، والتي من أهمها الحاجة إلي توفير مرشداً أكاديمياً يقوم بمتابعتهم بعناية خلال مسيرتهم الجامعية، واستخدام التكنولوجيا المساعدة من خلال الكتب الناطقة والمسموعة والتعليم عن بعد.

٢. دراسة (الصياد، والأسمري: ٢٠١٩)، بعنوان: " واقع بعض الخدمات المساندة ومعوقات تقديمها لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في المرحلة الابتدائية". هدفت الدراسة للتعرف على واقع الخدمات الإرشادية والاجتماعية، ومعوقات تقديمها لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في المرحلة الابتدائية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، على عينة مكونة من (٧٧) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بالمنطقة الشرقية، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها، أن الخدمات المساندة النفسية والاجتماعية كانت من أكثر الخدمات الموجهة لعينة الدراسة، وقد كانت أكثر المعوقات التي تواجهن هي قلة المرشدات الطلابيات المؤهلات، وضعف تعاون المرشدة الطلابية مع معلمة صعوبات التعلم، وضعف التعاون والتواصل مع أولياء الأمور، وضيق الوقت في المدرسة لممارسة الأنشطة الاجتماعية.

٣. دراسة (الوابلي والعمران: ٢٠١٨)، بعنوان: " طبيعة الخدمات المساندة والتسهيلات المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة بجامعة الملك سعود ومعوقاتها من وجهة نظرهن". هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الخدمات المساندة والتسهيلات المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة في جامعة الملك سعود، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، على عينة مكونة من (٤٧) طالبة، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها وجود درجة رضا كبيرة عن مستوي خدمات المساندة، وقليلاً ما يعانين من معوقات ومشكلات تتعلق بالخدمات والتسهيلات المقدمة لهن في الجامعة.

٤. دراسة (الخطيب: ٢٠١٨)، بعنوان: "واقع الخدمات الطبية المساندة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في محافظة المفرق في

الأردن". هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الخدمات الطبية المساندة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في محافظة المفرق في الأردن، وقد جمعت بيانات الدراسة باستخدام أداة تم تصميمها لأغراض الدراسة. وذلك بالتطبيق على (١١) مؤسسة من مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن، وعلى عينة مكونة من (٨٠) معلمة، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها، أن واقع الخدمات الطبية المساندة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية كانت مرتبة حسب التوافر والأهمية في المؤسسات والمراكز الخاصة بالتربية الخاصة على النحو التالي: خدمات العلاج الطبيعي، ثم خدمات علاج اللغة والنطق، ثم خدمات العلاج الوظيفي، ثم الخدمات الصحية الطبية، ثم الخدمات التمريضية.

٥. دراسة (سعيدان: ٢٠١٨)، بعنوان: "واقع إدارة الخدمات الطلابية المساندة المقدمة لطلاب التربية الخاصة بمدارس التعليم العام في ضوء المعايير العالمية". هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إدارة الخدمات الطلابية المساندة المقدمة الطلاب التربية الخاصة بمدارس التعليم العام في ضوء المعايير العالمية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحي، على عينة مكونة من (٢٣٠) فرداً، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها، هناك قصورا في إدارة الخدمات الطلابية المساندة المقدمة لطلاب التربية الخاصة في مدارس التعليم العام، وكان من أهم توصياتها الحرص على تطوير وتدريب إدارة الخدمات الطلابية المساندة المقدمة لطلاب التربية الخاصة في مدارس التعليم العام في ضوء المعايير العالمية.

٦. دراسة (القحطاني: ٢٠١٨)، بعنوان: "تقييم الخدمات المساندة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر العاملين بها". هدفت الدراسة إلى تقييم الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر العاملين بها، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، على عينة مكونة من (١١٣) من العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها أن الخدمات المساندة ترتبت على النحو التالي، الخدمة النفسية، ثم خدمة النقل والتنقل، ثم خدمة علاج اللغة والكلام، ثم خدمة الإرشاد المدرسية، ثم الخدمة الصحية المدرسية، وخدمة العلاج الطبيعي، وأخيراً خدمة العلاج الوظيفي.

٧. دراسة (آل فهاد: ٢٠١٨)، بعنوان: "واقع الخدمات المساندة المتعددة المقدمة لذوي الإعاقات (فكري -بصري) في معهد النور للمكفوفين بالرياض من وجهة نظر المعلمين". وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الخدمات المساندة المقدمة لذوي الإعاقات المتعددة فكري- بصري، في معهد النور للمكفوفين بالرياض من وجهة نظر المعلمين، وذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، على

عينة مكونة من (٤٠) من المعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها، أن أغلب الخدمات المساندة غير متوفرة داخل المعهد، وأن من أهم المعوقات التي تعوق تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقات المتعددة، هي عدم التنسيق والتكامل بين الجهات المقدمة للخدمات المساندة لذوي الإعاقات المتعدة، وعدم تعاون الأسر وعدم معرفتها بأهمية الخدمات المساندة، وعدم وجود فريق متعدد التخصصات الذي يساعد بدوره في توفير الخدمات المساندة لذوي الإعاقات المتعددة (فكري- وبصري).

٨. دراسة (الفايز ٢٠١٨)، بعنوان: "معوقات الخدمات المساندة لتلميذات صعوبات التعلم وسبل التغلب عليها من وجهة نظر معلمات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض". وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الخدمات المساندة اللازم توفيرها للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، وذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، بتطبيقها على عينة مكونة من (٢٢٩) معلمة، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها، أن من أبرز معوقات الخدمات المساندة للتلميذات هي، ندرة التعاون مع الجهات الخارجية الخبيرة في تقديم الخدمات المساندة، نقص تعاون أولياء الأمور، الخدمات الموجودة والمقدمة غير كافية، قلة المختصين المؤهلين في مجالات الخدمات المساندة.

٩. دراسة (عبد الكريم: ٢٠١٧)، بعنوان: "واقع الخدمات المساندة المقدمة لتلاميذ المدارس الحكومية ذوي الإعاقة الذهنية بمدينة الخرطوم كما يدركها أولياء أمورهم في ضوء الاتجاهات الحديثة". وقد هدف البحث إلى معرفة واقع الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارسهم الحكومية في ضوء الاتجاهات الحديثة في مدينة الخرطوم، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، على عينة مكونة من (١١٣) ولي أمر، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها، وجود تقدير مرتفع في تقديم الخدمات الإرشادية والنفسية وخدمات التربية الخاصة والترفيهية بتقدير مرتفع، أما الخدمات العلاجية الوظيفية والنقل والتنقل جاءت بتقدير متوسط، والخدمات الطبية والعلاجية الطبيعية بتقدير منخفض، وقد أوصت الدراسة بضرورة إشراك أولياء الأمور وتوعيتهم وإرشادهم بالخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية، وتفعيل تقديم الخدمات العلاجية مثل الخدمات الطبية وخدمات العلاج الطبيعي داخل المدارس الحكومية.

١٠. دراسة (الحساني: ٢٠١٥)، بعنوان: "الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمحافظة جدة". وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الخدمات المقدمة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في محافظة جدة، وذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحي، على عينة مكونة من (١١٠) طالبًا متواجدين في (١١) مدرسة، والاستبانة كأداة لجمع

المعلومات، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها غياب توظيف التقنية المساندة في التعليم، وافتقار الطلبة لأدوات التعلم، وعدم تلق الطلبة التعليم (التدريب) المعرفي المناسب، وقد أوصت الدراسة بضرورة توفير خطة انتقال فردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم قبل الذهاب للمرحلة المتوسطة وإشراك الطالب وأسرته في تطويرها، وتوظيف التقنية المساندة في تعليمهم، وإكساب الطلبة أدوات للتعلم وأهمها مهارات للدفاع عن الذات، وتقرير المصير والاختيار بين المفاضلات.

١١. دراسة (Marshak, et all; 2010)، بعنوان: " Exploring Barriers to College Student Use of Disability Services and Accommodations". وقد هدفت الدراسة إلى استكشاف المعوقات التي تواجه الخدمات المساندة لطلاب جامعة إنديانا بنسلفانيا، حيث يشمل القانون توفير فرص متساوية وإقامة معقولة للطلاب ذوي الإعاقة، ومع ذلك، فإن هناك العديد من الطلاب لا يستفيدون بشكل كامل من خدمات الإقامة في الجامعة كنوع من الخدمات المساندة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمقابلات، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦) طالباً جامعياً من ذوي الإعاقة في جامعة إنديانا، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: عدم كفاية المعرفة اللازمة لخدمات الإقامة المساندة، وقلة جودة الخدمات المقدمة.

١٢. دراسة (Williams, et all: 2017)، بعنوان: " Models of support for students with disabilities". وقد هدفت الدراسة إلى معرفة نماذج الدعم للطلاب ذوي الإعاقة، وذلك باستخدام المنهج الاستقصائي، على عينة مكونة من (١٣٧) من مقدمي الخدمات المساندة علي الإنترنت، وممن يتلقوا تمويل إضافي من مجلس تمويل التعليم العالي لإنجلترا (HEFCE) في تطوير مناهج تعليمية شاملة لدعم الطلاب المعوقين ؛ وكذلك استخدمت الدراسة نظام دراسة الحالة على (١٣) شخص قاموا بجمع آراء وتعليقات مفصلة من (٥٩) فردًا في أدوار مختلفة (بما في ذلك ممثلو الموظفين والطلاب على حد سواء)، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن هناك تقدم قد أحرزه مقدمو الخدمات المساندة نحو نموذج اجتماعي شامل للدعم، كما أن من أهم المعوقات التي تعيق الخدمات المساندة هو انتقال نموذج الإعاقة السائد تدريجياً من نموذج طبي (مشكلة تخص الفرد المعوق) إلى نموذج اجتماعي (حيث يكون المجتمع هو الذي يعوق الأفراد).

١٣. دراسة (Thomas, Whitten: 2012)، بعنوان: " Learning support for students with learning difficulties in India and Australia: Similarities and differences". وقد هدفت الدراسة لمعرفة طرق دعم التعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم في الهند وأستراليا، ومعرفة التشابه والاختلاف، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، أجريت على خمس مدارس ابتدائية مستقلة للغة

الإنجليزية في بنغالور بالهند وخمس مدارس ابتدائية مستقلة في أديليد بأستراليا، والتأكيد على دراسة ومقارنة أهمية الخدمات المساندة التي تقدم لدعم للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم (LD)، وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج من أهمها، ففي أستراليا، تقيدت بسياسات تعليمة واضحة للخدمات المساندة، ويتم دعمها بنشاط من خلال التمويل الحكومي، وقد كان الطلب على الخدمات مرتفعا والجهود المبذولة في مجال الإقامة مقيدة بمعايير التمويل، أما في الهند، كان هناك غياب للتمويل العام للخدمات المساندة، وقد كان التمويل للطلاب ذوي الإعاقات قائماً على المؤسسات الخيرية وكان الاعتراف بدعم التعلم في حده الأدنى.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيار المنهج الوصفي التحليل كدراسة (الحميضي: ٢٠١٩)، و(الصياد، والأسمري: ٢٠١٩)، و(الوابلي والعمران: ٢٠١٨)، و(Marshak, et all; 2010)، و (Thomas, Whitten: 2012). وقد استفادت الدراسة الحالية من عينات الدراسة المدرجة في الدراسات السابقة، حيث تبين اغفال المرحلة المتوسطة من بين المراحل التعليمية المختلفة، ولكنها الأهم من وجهة نظر الباحث، حيث يحدث فيها أكبر كم من التسرب التعليمي من ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم بشكل خاص، كما استفادة الدراسة الحالية بالكشف عن بعض الصعوبات الخاصة بالخدمات المساندة لذوي صعوبات التعلم والإعاقات المختلفة. كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناول المعوقات الخاصة بالخدمات المساندة لطلاب المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

المحور الأول:

الإطار النظري للدراسة:

تعريف صعوبات التعلم:

عرفت صعوبات التعلم من قبل اللجنة الاستشارية القومية على أنها: عدم القدرة على التعلم بشكل طبيعي حيث تظهر هذه الصعوبة في عدم القدرة على الفهم الجيد أو التركيز أو القراءة أو التكلم أو الحساب وترجع عدم القدرة هذه إلى الاضطراب الذي يكون بداخل الشخص المصاب بصعوبة التعلم ويكون هذا الاضطراب ناتج عن خلل في الجهاز العصبي المركزي بالمخ وقد يصاب الفرد فترة كبيرة جداً أو طوال حياته، كما أن الشخص الذي لديه صعوبات التعلم يحدث له أيضا مشكلات في سلوكه وإدراكه وتفاعله الاجتماعي، ولكن لا تكون هذه السلوكيات عائق أمام عملية التعلم، وعلى الرغم من حدوث بعض حالات الإعاقة مع ذوي صعوبات التعلم إلا أن صعوبات التعلم لا تكون ناتجة عن هذه الإعاقات (الخليف، ٢٠١٩، ص ١٥٤).

التعريف الطبي لصعوبات التعلم: يذكر التعريف الطبي مفهوم صعوبات التعلم ويفسرها من ناحية العقل أو الأسباب العقلية المتعلقة بالدماغ وما هي الأسباب التي تكون بدماغ الشخص والمسببة لصعوبة التعلم مثل خلل أو تلف الدماغ (Heslop, Emerson, 2010).

التعريف التربوي: فسر التعريف التربوي الأطفال ذوي صعوبات التعلم على أنهم من يعانون من الاضطراب السيكولوجي الذي يشتمل على التواصل العقلي واللغوي والقدرة على الكتابة، حيث يتمثل ذلك الاضطراب في عدم الاستماع الجيد أو عدم القدرة على التفكير أو الحساب أو التكلم أو الكتابة، حيث أن هذا الاضطراب يشمل التلف والخلل الدماغي البسيط وغير البسيط، كما أن التعريف التربوي لا يتضمن الأطفال ذوي الإعاقات البصرية أو الحركية أو السمعية، ولا يتضمن أيضا الحرمان البيئي أو الاضطراب الانفعالي (Heslop, Emerson, 2010).

كما يعرف الأطفال الذين لديهم صعوبة التعلم على أنهم الأطفال الذين لديهم اضطراب نفسي والذي يكون مؤثراً على اللغة المنطوقة والمسبب ضعفها أو ضعف القدرة على الكتابة أو الإصغاء أو الكلام أو التفكير وغيرها من المهارات (عبد النبي، ٢٠١٨، ص ١٢٨).

ويعرفها الباحث إجرائياً : بأنها مجموعة من الطلاب الذين تتراوح نسبة ذكاؤهم ما بين الطبيعي وفوق الطبيعي، ولا يعانون من نسبة ذكاء منخفضة، وفي الوقت نفسه لديهم تحصيل دراسي منخفض مقارنة بزملائهم بالصف الدراسي والعمر الزمني في مادة أو أكثر، وبالتالي فهم يحتاجون لخدمات مساندة وداعمة لتعديل سلوكياتهم ومساعدتهم على التقدم في التحصيل الدراسي.

مشكلات ميدان صعوبات التعلم:

على الرغم من الاهتمام المتزايد والكبير بقضايا صعوبات التعلم من قبل الدول والمجتمع ، إلا أنه لا يزال الاختلاف قائم في قضاياه ما بين المهتمين والباحثين، ومن هذه المشكلات:

مشكلة التعريف:

تعد مشكلة التعريف من أهم المشكلات التي لا تزال قائمة بين الباحثين في موضوع صعوبات التعلم، فقد عرفت صعوبات التعلم بأشكال متعددة ولم يتم الاتفاق حتى الآن على تعريف جامع أو موحد لكل التعريفات.

مشكلة الهوية:

اختلف الكثير أيضا في تحديد الأطفال أو الطلاب أو الاشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم من حيث الهوية، حيث أن ذلك يعني أن مقاييس الاختيار أو تحديد الأفراد ذوي صعوبات التعلم اختلفت من شخص إلى آخر، بحيث أن الحكم إن كان هذا التلميذ يعاني من صعوبات تعلم أم لا سبب اختلاف كبير، ففي بعض المناطق يصنف الطالب المتأخر

دراسيا على أنه من ذوي صعوبات التعلم، كما أن قياس التأخر الدراسي في حد ذاته أصبح بمقاييس مختلفة، فعندما أصدرت اللجنة الاستشارية للمعاقين بأمريكا تعريفا صعوبات التعلم أصبحت كل ولاية تصنف وتشخص بشكل مختلف فقد يصنف طالب في ولاية على أنه متأخر دراسيا بينما في ولاية أخرى على أنه من ذوي صعوبات التعلم، ولكن الأخطر من ذلك هو تقييم المعلم ذاته للطالب من واقع الحياة العملية، وبالتالي سيكون الاختلاف من معلم إلى آخر وهنا ستحدث المشكلة الاكبر (البلوشي، ٢٠١٤، ص ٦١).

مشكلة عدم التجانس:

سبب مشكلة عدم التجانس هو اختلاف الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن بعضهم البعض من حيث نوع وخاصية الصعوبة، فمثلا هذا الطفل يعاني من صعوبة في القراءة، والآخر يعاني من صعوبة في الكتابة، مما يؤدي لظهور مشكلة في الحصول على تعريف موحد، كما تتنوع درجة صعوبات التعلم من طفل إلى آخر وهم في نفس العمر، فهناك درجات في القراءة أو ودرجات في الفهم، كما تختلف درجة المهارة الرياضية أو التعبيرات واللغة من طفل لآخر، حتى أن الطلاب الذين يكون لديهم نفس صعوبة التعلم قد يختلف أيضا وهذا النوع من الصعوبة في الكم والكيف، فمثلا قد يكون هناك طفل يعاني من صعوبة في التركيز وقد يكون الطفل الآخر يعاني من نفس المشكلة ولكن بدرجة متفاوتة، أي أن هذا يستطيع التركيز بمقدار أعلى من الآخر مثلا، وكل هذا سبب مشكلة في التصنيف والتشخيص.

مشكلة التربية الخاصة:

هناك رأيان مختلفان بين المهتمين في البحوث التربوية في التربية الخاصة فمنهم من يرى أهمية دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع غيرهم من الأطفال العاديين في الفصول الدراسية، ويعللون ذلك بأن هؤلاء الأطفال يمكنهم التعلم في الفصول العادية، حيث يصعب تجميعهم في أماكن خاصة نظرا لصعوبة تحديدهم ونظرا لاختلاف تشخيصهم كما أنهم يعللون أيضا بأن تواجد هؤلاء الأطفال مع غيرهم من الأطفال العاديين سوف يكسبهم الثقة في نفسهم كما يكسبهم السلوكيات المرغوبة، والرأي الآخر ينصح بتخصيص فصول خاصة لهم نظرا لقدراتهم المختلفة عن أقرانهم العاديين، كما يرون أن وضعهم مع الأطفال العاديين سوف يحطمهم نفسيا لأنهم سوف يقارنون نفسهم بالأطفال الآخرين وذلك يسبب كرههم للتعليم (زهير، ٢٠١٩، ص ٦٧).

مشكلة التدريس المتمايز:

وتعني وجود مشكلة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم إن كانوا في الفصول العادية، ففي هذه الحالة كيف سيشرح المعلم؟ وهل سيتبع طريقة التدريس الخاصة بالمتأخرين مما يؤدي لإهدار الوقت للطلاب العاديين؟ أم سيتبع طريقة التدريس الخاصة بالطلاب العاديين وبالتالي لن يفهم الطلاب المتأخرين؟ فهذه مشكلة، كما أن الرأي الذي

Doi: 10.21608/jasep.2020.117905

ينصح بتدريسهم في فصول خاصة يعد مشكلة تربوية، حيث أن التدريس لهؤلاء الطلاب في فصل خاص يمثل مشكلة أيضاً، لأن درجة ونوع صعوباتهم تختلف من طالب إلى آخر، وبالتالي لن يستطيع المعلم تحديد طريقة معينة للتدريس مع بعضهم، فأشارت دراسة (خطاب، ٢٠١٨، ص ٧٤). إلى رأي قد يكون الأفضل وهو أهمية وضرورة تعليم كل طالب على حدة أو بمفرده ولا حل أفضل من ذلك.

المحكات الخاصة لتشخيص صعوبات التعلم:

حدد الباحثون بعض المحكات الأساسية التي تسهل الحكم على الطلاب إن كانوا من ذوي صعوبات التعلم أم لا، وذلك نظراً للتباين بين هؤلاء الطلاب في تحديدهم أو اختيارهم، ومن هذه المحكات ما يلي (زهير: ٢٠١٩)، (auspeld, 2015, P. 13):

محك التباين:

يقصد بمحك التباين هو التباعد أو الاختلاف بين السلوكيات النفسية لدى الطالب، كأن يكون الطالب ماهراً في اللغة ولكنه قليل الإدراك، أو لديه قدرة بصرية ولكن لديه نقص في المهارة الحركية، حيث لوحظ وجود اختلاف عند الكثير منهم في نمو الوظائف النفسية في مرحلة الحضانة، وكذلك التباين في التحصيل الدراسي للطالب نفسه، كأن يكون متأخرا في الرياضيات ومتفوقاً في العربيي، كما يكون هناك تباين في النمو العام للقدرات العقلية، أي قد يكون الطالب مستواه العقلي سليم ولكنه ضعيف في التحصيل الدراسية كالعمليات الحسابية أو الكتابية أو التعبير الشفهي.

محك الاستبعاد:

يقصد به استبعاد الطلاب الذين لديهم إعاقات أخرى سواء بصرية أو سمعية أو غيرها من الإعاقات الحسية من التعلم مع ذوي صعوبات التعلم، لأن الأطفال الذين لديهم إعاقات حسية يجب تعليمهم في برنامج خاص بهم لأن هذا يكون برنامج تربوي وليس برنامج علاجي كالبرنامج الخاص بذوي صعوبات التعلم، كما أن الطالب الذي لا يتقدم ولا يتطور في دراسته ربما يكون محتاجا لبرنامجاً خاصاً بالمعاقين عقلياً وليس برنامجاً خاصاً بصعوبات التعلم.

محك التربية الخاصة:

يقصد بهذا المحك أن الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم لا يمكن تعليمهم بالطريقة العادية النظامية، بل يجب تعليمهم بالطريقة المناسبة لقدراتهم وامكانياتهم الفردية - أي كل واحد بمفرده- حتى يتم تعليمهم جيداً وحتى نستفيد من قدراتهم وإمكانياتهم، أما الطلاب الذين يعانون من الحرمان الثقافي أو البيئي، فمن الممكن لهم أن يتعلموا بالطريقة النظامية، كما يمكن تعليم الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة في فصول خاصة بهم.

محك الأعراض النيورولوجية:

من خلال هذا المحك يمكن تحديد ومعرفة الأشخاص ذوي صعوبات التعلم من خلال إجراء رسم للمخ بالكهرباء، فمن الممكن معرفة نوع الضعف من خلال تحديد أعراض التلف المخي وايضا من خلال متابعة تاريخ الطفل المرضي، حيث تظهر أعراض التلف المخي على أشكال اضطرابات سمعية أو بصرية، أو قد تظهر في السلوك مثل النشاط الزائد أو العنف أو الخمول، أو صعوبات في الأداء الحركي.

محك الاستجابة للتدخل:

أو الاستجابة للتدريس (Rti) وقد لاقى الكثير من الترحيب في الولايات المتحدة الأميركية في السنوات الماضية، ولعلنا نرى من وزارتنا في القريب العاجل التوجه لتطبيق هذا النموذج في مدارسنا والذي يقصد به " أن معلم الفصل العادي يقوم بتدريس الطلاب في الصف العادي بطريقته العادية والنظامية وفي حال وجود بعض الطلاب لديهم مشكلات في التعلم أو ضعف دراسي يقوم بتغيير طرق التدريس أو البيئة الصفية بقدر المستطاع بما يتناسب مع هؤلاء الطلاب ومن ثم يتابع تدريسه، وفي حال استمرارية الطلاب بالضعف الدراسي وعدم التجاوب مع المعلم بشكل جيد يقوم بالتكثيف والتركيز على هؤلاء الطلاب بشكل أكبر، وفي حال استمرارية الضعف ولم يستجب الطلاب للمتغيرات الصفية أو الطرق التدريسية والتكثيف التدريسي يقوم المعلم عندئذ بتحويلهم إلى معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدرسة وهناك يتلقون التدريس المناسب لهم .

تصنيف صعوبات التعلم:

نظرا لصعوبة تحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما ذكرنا، فإن الباحثين قاموا بتصنيف صعوبات التعلم إلى فئات حسب نوعها لكي يمكن التعامل مع كل فئة على حسب نوعها، وذلك من خلال البرنامج العلاجي لكل فئة، ومن تصنيفات صعوبات التعلم، تصنيف جونسون وموراسكي، حيث قام جونسون بحصر عدداً من المشكلات التي قد تظهر عند طلاب ذوي صعوبات التعلم في البيئة التعليمية، مثل مشكلات النطق والتهجي، ومشكلات تمييز الحروف من بعضها، وأيضا مشكلات السمع ومشكلات الحساب أو العد، واضطرابات الحركة، ومشكلات في ذاكرة السمع والبصر، وغيرها، وهذا التصنيف ركز على المشكلات التي يحدث للطالب واحدة منها أو أكثر؛ أما عن صعوبات التعلم فهي تتدرج إلي فرعين رئيسيين، وذلك ليسهل على الباحثين معالجتها، ومن هذه الفروع:

صعوبات التعلم اللفظية:

وتشمل الصعوبات الخاصة باللفظ أو النطق مثل: المواد الدراسية التي تحتاج للفظ كالقراءة والكتابة والرياضيات، ويتم معرفة إذا كان الطالب يعاني من صعوبات لفظية أم لا من خلال قياس ذلك بالمراجعة الرابعة لنظام تصنيف الأمراض العقلية.

صعوبات التعلم غير اللفظية:

وهي الصعوبات التي تظهر على شكل أفعال أو حركات غير لفظية، مثل الصعوبات السمعية والبصرية، والسلوك الحركي، والوعي الإدراكي والفهم، كما يمكن قياسها وتصنيفها من خلال عمل الاختبارات للحواس والإدراك (متولي، والقحطاني، ٢٠١٦، ص ١١٩).

صعوبات التعلم النمائية:

يعرفها الزيات بأنها الصعوبات التي تتعلق بالعمليات المعرفية، وهي الصعوبات التي كانت تتناول العمليات قبل الأكاديمية، كما عرفها بأنها ضعف القدرة على التركيز والانتباه، وضعف الذاكرة والفهم والإدراك، وقد صنفت الصعوبات النمائية ضمن الصعوبات الأولية لأنها من الوظائف الأساسية الهامة وفي حالة حدوث اضطراب لها فإن كل شيء يتأثر.

صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويقصد بها عدم قدرة الطالب على التحصيل الدراسي كبقية زملائه في الصف كضعف القدرة على القراءة أو الكتابة أو التعبير أو الحساب، فهي من أهم عمليات التعلم لدى الطلاب والتي بإمكانها أن تخرج الأطباء الناجحين والمهندسين وغيرهم من المتفوقين في المجتمع (طاهر، ٢٠١٦، ص ٨٤).

الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة:

إن معظم المصادر تتفق على الخصائص التالية باعتبارها الأكثر انتشارا بين صعوبات التعلم وهي:

الخصائص المعرفية:

ويقصد بها المهارات الأكاديمية المتمثلة في التعليم الدراسي كالقراءة أو الكتابة أو الحساب.

الخصائص اللغوية:

وتشمل الخصائص المتعلقة باللغة وتظهر في صعوبات في اللغة التعبيرية أو الاستقبالية، حيث إن اللغة الاستقبالية هي القدرة على استقبال الكلام وفهم اللغة، أما اللغة التعبيرية فهي القدرة اللفظية على التعبير والكلام.

الخصائص الحركية:

وتظهر في مشكلات الأداء الحركي لدى الطلاب، كالحركات الدقيقة وغيرها سواءً كانت حركات سريعة أو بطيئة أو حركات مقصودة أو غير مقصودة.

الخصائص السلوكية والاجتماعية:

الطلاب ذوي صعوبات التعلم مختلفين في السلوكيات الاجتماعية عن غيرهم وأيضا فيما بينهم، فتظهر لديهم سلوكيات انطواء أحيانا، أو عنف وعدوان أو حركة ونشاط زائد، أو خوف وبعد عن المحيطين.

الخصائص النفسية والسلوكية:

وهي معاناة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من مشكلات التفكير والإدراك والانتباه، على الرغم من تمتعهم بقدرات عقلية عادية أو مرتفعة، كما أن التحصيل الدراسي الأكاديمي يكون مشكلة لديهم، على الرغم من عدم تحديد معدل دراسي معين لهم.

ومن الخصائص النفسية السلوكية لذوي صعوبات التعلم ضعف الحركة أو النشاط الزائد أو ضعف الإدراك وتقلبات المزاج، وضعف الذاكرة والتفكير أو مشكلات أكاديمية كعدم القدرة على القراءة أو الكتابة أو الحساب (دوسة، ٢٠١٨، ص ١٠٨).

أسباب صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة:

تعتبر معرفة أسباب صعوبات التعلم عملية هامة جداً لتشخيص ذوي صعوبات التعلم، فالباحثون قاموا بتقسيم الأسباب إلى إصابة الدماغ، وأسباب خاصة بالاضطرابات الانفعالية أو قلة الخبرة، كما تقسم فئة أخرى من الباحثين أسباب صعوبات التعلم إلى:

عوامل عضوية وبيولوجية :

تشمل تلك العوامل جسم الإنسان أو عقله وما قد يؤثر عليه ويصيبه مثل: إصابات الدماغ والتي يقصد بها حدوث تلف للخلايا العصبية والتي تتمثل في حدوث التسمم أو التهاب الخلايا أو نقص الأكسجين أو غيرها من مشاكلات الدماغ، والمشكلات التي تسبب صعوبات التعلم.

العوامل الجينية:

ويقصد بها عامل الوراثة وما له من تأثير كبير في عمليات التعلم عند الإنسان، حيث إن الطالب الذي يكون أبواه أذكياء فإنه بالوراثة يصبح ذكيا إلا في حالات نادرة، كما أن الطفل الذي يولد من أب وأم منخفضي الذكاء فهو أيضا يأخذ في الغالب العام هذه الصفة، إلا في حالة الوراثة من أشخاص آخرين بالعائلة مثل الجد أو الجدة.

العوامل البيئية:

يقصد بها البيئة المحيطة بالإنسان وما لها من تأثير على تعلمه وإدراكه وتحصيله العلمي، فسوء التغذية والظروف القهرية تعرض الإنسان لصعوبة التعلم، أو إهمال أو جهل الأهل أو الحرمان من مؤثرات بيئية معينة (auspeld, 2015, P. 10, 11).

المحور الثاني: الخدمات المساندة:

تعريف الخدمات المساندة:

لقد عرف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) لـ (in) في تعريف خدمات الدعم المساندة على النحو التالي: "هو الدعم المطلوب لمساعدة الطفل المعوق على الاستفادة من التعليم الخاص"، وتهدف خدمات الدعم إلى تلبية الاحتياجات الفردية للطلاب ذوي الإعاقة من أجل أن يستفيدوا من برنامجهم التعليمي.

في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٤٢٢ هـ ، ص ٨)، يشار إلى الخدمات المساندة على أنها : "تلك البرامج ذات طبيعتها الأساسية هي غير تعليمية ، ولكنها ضرورية للنمو التعليمي للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ، مثل العلاج الطبيعي والمهني ، وتصحيح عيوب النطق والكلام ، وخدمات الاستشارة النفسية ".

وينص قانون ذوي الاحتياجات الخاصة التابع لوزارة التعليم في الولايات المتحدة الأميركية على أن الخدمات التعليمية الداعمة التي تشير إلى أي أداة أو جهاز أو نظام متكامل، سواء كان منتجًا تجاريًا أو منتجًا معدلاً أو مطورًا أو مخصص يستخدم لزيادة أو الحفاظ على أو تحسين القدرات الوظيفية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (Agrawal, et all, 2019).

وقد عرفتها دراسة (الجهني: ٢٠١٤) بأنها: "هي المواد والأجهزة التي تساعد الطالب علي الوصول للمعارف والمهارات المرجوة من عملية التعلم والتعليم وتحقيق أهدافها بالصورة المطلوبة".

وتعرفها الدراسة إجرائياً:

أنها تلك الخدمات المساندة الضرورية لذوي صعوبات التعلم التي يمكن من خلالها مساعدة الطلاب في المرحلة المتوسطة للاستفادة من البرامج التعليمية الخاصة، والتي تشتمل على الخدمة الصحية المدرسية، والخدمة النفسية، وخدمات الإرشاد المدرسي، والخدمة الاجتماعية، وخدمة علاج اللغة والكلام، وخدمة العلاج الطبيعي، بالإضافة إلى خدمة العلاج الوظيفي.

أهمية الخدمات المساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم لطلاب المرحلة المتوسطة:

١. تحسين عملية التعليم والتعلم من أجل تمكين الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم من تحقيق مستويات كافية من الكفاءة في معرفة القراءة والكتابة والحساب.
٢. يمكن تحقيق هذا الهدف بأكبر قدر من الفعالية من خلال تنفيذ سياسات ونهج المدرسة بأكملها التي تستهدف احتياجات التعلم لدى الطلاب الأقل تحصيلًا.
٣. يمكن تطوير هذه السياسات والنهج من خلال التشاور من خلال توفر وسيلة لتنسيق عمل المعلمين وأولياء الأمور وغيرهم نيابة عن الطلاب.
٤. تمكين الطلاب من المشاركة في المناهج الدراسية.

٥. تنمية الثقة بالنفس والمواقف الإيجابية تجاه المدرسة والتعلم.
٦. تمكين الطلاب من مراقبة تعلمهم ليصبحوا متعلمين مستقلين.
٧. توفير تعليم إضافي ودعم وموارد إضافية للطلاب في اللغة الإنجليزية أو الرياضيات، وغيرها من العلوم.
٨. إشراك أولياء الأمور في دعم تعلم أطفالهم من خلال برامج فعالة لدعم الوالدين.
٩. تشجيع التعاون بين المعلمين في تنفيذ سياسات المدرسة بأكملها بشأن دعم التعلم للطلاب.
١٠. إنشاء برامج التدخل المبكر وغيرها من البرامج المصممة لتعزيز التعلم ومنع وتقليل الصعوبات في التعلم (ÁTHA CLIATH, 2006).

القوانين المقننة للخدمات المساندة والتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية:

لقد تم بناء قواعد برامج التربية الخاصة التي تضمنت في طياتها الخدمات المساندة في المملكة العربية السعودية وهي :

١. بيئة التعلم: إن القواعد نصت على أن المدرسة العادية هي البيئة المناسبة للتعليم والتربية الاجتماعية والنفسية لذوي صعوبات التعلم، كما أنه يمكن تقديم الخدمات لهم تبعا لنوع ودرجة التأخر لديهم.
٢. عملية التشخيص والتقييم: يجب أن تتناسب أدوات التشخيص مع الطلاب وأن تشمل المقياس الرسمي وغير الرسمي كما نصت القواعد التنظيمية، وأيضا من الضروري ألا نكتفي بنتيجة مقياس واحدة بل يتم الأخذ بكل المقاييس، ويقوم فريق متخصص في عملية القياس وإظهار النتائج.
٣. حقوق وواجبات الأسرة أو الوالدين: نصت القواعد فيما يتعلق بحقوق الوالدين على الآتي:

- أنه من حق الأسرة الموافقة على عمل اختبار وتقييم لمستوى ابنها، فبالنظام لابد من إرسال إشعار للأسرة بأن توافق أو لا توافق على تشخيص واختبار ابنهم، فإن لم تقوم الأسرة بالرد على الاشعار خلال أسبوعين فإن ذلك يعتبر عدم الموافقة على التشخيص، وبالتالي لن يقوم الفريق بعمل التشخيص والتقييم للطالب.
- التدريس أو التعليم الفردي: لقد نصت القوانين على أهمية التعليم الفردي لكل فرد على حدة، ويكون بخطة محكمة، في أي زمان ومكان (القواعد، ص ٨٥).
- الخدمات الانتقالية: إن القوانين التنظيمية أكدت على أهمية وضع البرنامج الانتقالي في خطة كل طالب، وبينت أهداف وأنواع الخطة والمراحل الدراسية التي يجب إعدادها فيها.

- تأهيل مقدمي الخدمات: كما حددت القواعد التنظيمية المؤهلات التي من الواجب أن تكون متوفرة عند القائمين بالتربية الخاصة، كما حددت أنواع التأهيل المناسب لكل المتخصصين وفقا لنظام عملهم (أبو نيان، ٢٠١٤، ص ١٣، ١٤).

وبما أن فلسفة المملكة العربية السعودية في التربية الخاصة أن التعليم النظامي والمدارس العادية هي المكان الأنسب للتعليم، فقد قامت بتقديم الخدمات المتعددة للطلاب من حيث عدد ونوع الخدمات المقدمة، وقامت كذلك بفتح فصول خاصة في المدارس العادية للطلاب ذوي الإعاقات وبالأخص الإعاقة السمعية والبصرية والعقلية والتوحد، وغرف في مدارس التعليم العام لصعوبات التعلم، كما بدأوا يتوسعون في نوع الإعاقة، ليقدموا جميع الخدمات الخاصة بكل نوع من هذه الإعاقات واشتملت أيضا على برنامج يسير واضطرابات النطق والكلام ، وعملت الدولة على تقديم الخدمات الخاصة بهذه الفئة من الأطفال (القواعد التنظيمية، ١٤٢٢).

أنواع الخدمات المساندة المقدمة لذوي صعوبات التعلم:

الخدمات النفسية: Psychological Services

تعتبر الخدمة النفسية التي يمثلها الدور المتخصص للأخصائي النفسي هي واحدة من أهم الخدمات المساندة والداعمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم نظرًا لمهامها الأساسية، والتي تقرر في ضوئها سمات طبيعة الخدمة التي قد يحتاجها جميع الأشخاص بمشاكلهم المختلفة، بالإضافة إلى القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٢) في المادة التاسعة والأربعين للمهام التي يمكن لأخصائي علم النفس القيام بها، وهي على النحو التالي:

- إجراء القياسات التشخيصية للطلاب المتقدمين للدراسة، باستخدام أدوات قياس رسمية مثل : مقاييس الذكاء المقنن، والأدوات غير الرسمية مثل المقابلات والملاحظات.
- إعداد التقارير النفسية، بما في ذلك أهم نتائج القياس والتوصيات والمقترحات الخاصة.
- تقديم المشورة للمعلمين وغيرهم من المهتمين داخل المؤسسة التعليمية.
- متابعة الحالات النفسية للطلاب ومساعدتهم على التغلب على المشاكل التي قد يواجهونها.
- يهدف الدعم النفسي والتربوي إلى مساعدة الطلاب على تحقيق إمكاناتهم التنموية وخلق الظروف لمشاركتهم النشطة والكاملة في حياة مدرستهم أو مؤسساتهم وفي بيئتهم الاجتماعية (European Commission, 2019).

في ضوء ما تقدم يمكننا القول: أن مدى فعالية الخدمة النفسية المقدمة للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم يكمن في الاستفادة المثلى من البرامج التعليمية المقدمة لهم، بالإضافة إلى مساهمتها في الكشف عن المعرفة والمشاكل الأكاديمية التي تؤثر على استفادتهم من هذه البرامج.

وتواجه الخدمات النفسية لذوي صعوبات التعلم بعض الصعوبات مثل:

١. عدم وجود الأخصائي النفسي المدرب على جميع الحالات التي يقابلها مع اختلاف الإعاقة أو صعوبة التعلم وعدم توافر الأدوات المطلوبة يشكل صعوبة كبيرة.
٢. عدم المساواة في تقديم الخدمة، على سبيل المثال الأفراد الذين يعانون من مشكلة في السلوكيات التي تمثل لهم صعوبة مدى الحياة والذين يعانون من مشاكل صحية جسدية أو من هم في مراكز الرعاية، لا يجدون الخدمات النفسية التي تساعدهم بشكل كامل.
٣. ضعف الإنفاق على خدمات صعوبات التعلم ليعكس الأنماط الحالية لتوزيع السكان.
٤. إن عجز التعلم في حد ذاته قد لا يكون المؤثر الأساسي على استمرار الاضطرابات العقلية، وقد تكون الشدائد الاجتماعية والإقصاء والتشرد من العوامل المساهمة في تطور الاضطرابات العقلية لدى الأطفال والشباب الذين يعانون من صعوبات في التعلم.
٥. إن انخفاض الوضع الاجتماعي والاقتصادي ورأس المال الاجتماعي لهما تأثير كبير على نتائج الخدمات الصحية والنفسية للأطفال من ذوي صعوبات التعلم (Hassiotis, 2009, P. 459).

الخدمات الإرشادية Counseling Services:

وهي الخدمات التي تهدف إلى التوجيه والإرشاد المدرسي لذوي صعوبات التعلم وأسرهم، فهي خدمات تساهم في تعليم وإرشاد أهالي الطلاب وتدريبهم في التعامل مع ما يواجهونه من مصاعب تعليمية، بهدف تحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني لبناء شخصية سوية في إطار التعاليم الإسلامية، وتعويده على نفسه لحل مشكلاته واكتشاف مواهبه، **ومن أهم أعمال الخدمة الإرشادية:**

١. تشمل الاستشارة والتوجيه، المشار إليها بالدعم النفسي والتربوي.
٢. تحديد الاحتياجات الفردية والتربوية للطلاب وقدراتهم النفسية والجسدية، والعوامل البيئية التي تؤثر على أدائهم في المدرسة أو المؤسسة التعليمية وتلبية احتياجاتهم.
٣. يُعد تقييم الاحتياجات الإنمائية للطلاب إحدى المسؤوليات الرئيسية للمعلمين والمتخصصين العاملين معهم، وتشمل مسؤوليات المعلمين في الخدمات الإرشادية على التالي:

- تقييم الاحتياجات التنموية والتعليمية الفردية للطلاب وقدراتهم النفسية والجسدية.
- تحديد نقاط القوة لدى الطلاب واهتماماتهم ومواهبهم، وتحديد الأسباب الكامنة وراء الفشل أو الصعوبات الأكاديمية للطلاب.
- اتخاذ تدابير تساعد الطلاب على تطوير كفاءاتهم وإمكاناتهم من أجل تعزيز فعالية عملية التعلم وتحسين أدائهم.
- العمل على توثيق الروابط بين البيت والمجتمع التعليمي، واطلاع أولياء الأمور على مسيرة تعليم أبنائهم والعمل مع الأسرة للرفع من مستوى الطلاب التعليمي.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117905

- التعاون مع مركز المشورة والتوجيه في عمليات التشخيص وما بعد التشخيص، على وجه الخصوص في تقييم الأداء / السلوك الوظيفي في الفصل التعليمي، معرفة الحواجز والقيود في البيئة تجعل من الصعب على الطلاب العمل والمشاركة في المدرسة، نتائج التدابير المتخذة لتحسين أداء الطلاب والتدابير الإضافية المزمع اتخاذها (European .(Commission, 2019

حيث أكدت نتائج دراسة (auspeld, 2015)، أنه من أهم الصعوبات التي تواجه ذوي صوبات التعلم هي الصعوبات الأكاديمية، وتقوم المدرسة بدورها في الخدمات المساعدة من خلال الملاحظة والتحري والتقييم المنتظم للفصل للتقدم الفردي للطالب، وتحديد الثغرات في التعلم، مما يجعلهم قادرين على تقديم اقتراحات حول الاستراتيجيات المناسبة التي يجب تبنيها في المقام الأول سواء في المدرسة أو في المنزل، ومن ثم تقييم مدى استجابة الطالب للتدخل المستهدف على مدار فترة زمنية طويلة (ستة أشهر على الأقل). فبعض الطلاب يحرزون تقدمًا سريعًا بمجرد إعطاءهم تعليمات منهجية مناسبة، مما يشير إلى أن الصعوبات التي يواجهونها هي نتيجة الفجوات في معارفهم ومهاراتهم، بدلاً من صعوبات التعلم المستمرة والدائمة.

كما أن هناك أوقات يتضح فيها بسرعة كبيرة لكلاً من الوالد والمعلم أن الطفل يعاني من صعوبات كبيرة سواء في اللغة أو متطلبات التعلم (أو كليهما) في الفصل الدراسي، وفي هذه الحالات، لابد من تقديم المشورة المهنية والإرشاد الخاص بالوالدين لمساعدة ذوي صعوبات التعلم، إما من أخصائي نطق أو أخصائي نفسي، لتقديم مجموعة من التوصيات لكل من الوالدين والمعلم ليتبعوه إذا كان هناك دليل على وجود عوامل خطر على المدى الطويل، والعمل على تقليل صعوبات التعلم والعمل على علاجها بشكل أسرع.

وقد توصلت نتائج دراسة (الصياد، والأسمري: ٢٠١٩) أن من أكثر الخدمات الاجتماعية التي تقدم لذوات صعوبات التعلم كانت جمع المعلومات عنهن من كافة النواحي للتعرف على أسباب المشكلة، وأن أقل الخدمات المساندة كانت مساعدة أولياء الأمور في الحصول على الخدمات، وأن أكثر معوقات تقديم الخدمات الاجتماعية لذوات صعوبات التعلم كانت ضعف التعاون والتواصل مع أولياء الأمور، حيث تعاني المؤسسات التعليمية ضعف في الخدمات الإرشادية للوالدين وتدريبهم، وذلك يرجع إلي قلة عدد المرشدين، وأن المتابعة تستلزم الوقت والجهد الكبير الذي لا تستطيع عليه المؤسسة دون تدخل من الدولة.

التكنولوجيا المساندة:

قسمتها دراسة (الجهني: ٢٠١٤) إلى قسمين، وهما:

١. الخدمات التعليمية المساندة الإلكترونية: منها الحاسب الآلي، والبرامج الإلكترونية المختلفة، والفيديو والتليفزيون التعليمي، والكاسيت، والداتا شو، وغيرها من الأجهزة الإلكترونية والكهربائية.

٢. الخدمات التعليمية المساندة الغير الإلكترونية: هي عبارة عن السبورة، والصور والمجسمات واللوحات، والوسائل التعليمية المساندة عن طريق الإرشاد الاجتماعي والنفسي.

لقد أوردت دراسة (الجهني: ٢٠١٤)، بعض الصعوبات التي تواجه استخدام وسائل التقنية والتكنولوجيا المساندة وهي: مواجهة الطلبة ذوي صعوبات التعلم المعوقات التي تحول دون استخدام الخدمات المساندة في الموقف التعليمي بصورة سليمة، وذلك إما بالحد أو التقليل من الأهداف أو الوظائف التي تحققها تلك الوسائل التعليمية المساندة، ومنها:

١. الافتقار إلى أساليب الدعم الفني بأنفسهم، والافتقار إلى المساعدة التقنية والتدريب السابق على استخدام وسائل الدعم التربوي، والعبء الثقيل على المعلمين، وكذلك الرأي الجزئي الذي ينظر إلى أدوات الدعم التعليمي كأدوات فقط.
٢. الروتين السلبي في عملية تبادل الدعم التعليمي بين المؤسسات التعليمية.
٣. الطريقة التقليدية للتعليم فلا يقبل المعلم الحوار والنقد والأساليب التعليمية الداعمة هي وسائل للكماليات ويرى أن التقنيات تقلل من أهمية المعلم.
٤. عدم تخصيص ساعات كافية للدعم التكنولوجي إن وجدت في المدرسة.
٥. القدرات المالية المتواضعة للمؤسسات التعليمية بشكل عام، ووجود روتين يعقد عملية الحصول على المساعدات التعليمية الداعمة.

اللغة والكلام، وإعداد برامج تعديل السلوك وتنفيذها:

تتطلب الأدوار والمسؤوليات الحالية لأخصائي النطق واللغة في المدرسة من خلال الخدمات المساندة في برامج لغة الكلام المدرسي، في تقديم خدمات وبرامج جيدة للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم ويعانون من اضطرابات في التواصل واللغة أو السلوك، فيمكن من خلال قانون الخدمات المساندة إعداد البرامج لدعم وتعزيز التواصل التعليمي لدى ذوي صعوبات التعلم، ومن مهام اخصائي النطق واللغة ما يلي:

- التدخل يركز على قدرات الطالب وليس الإعاقة.
- التركيز على الطالب يحرك عملية صنع القرار الجماعي.
- التقييم الشامل وتوفير المعلومات المناسبة للأسرة ليتمكنوا من التدخل.
- هدف أخصائي النطق واللغة في المدرسة هو معالجة أو تخفيف مشاكل التواصل الطلابي داخل البيئة التعليمية.
- وضع خطط للتدخل تتفق مع صعوبات التعلم.
- يساعد أخصائيو النطق واللغة في المدرسة الطلاب على تعظيم مهارات التواصل لديهم لدعم التعلم (ASHA, 2002).

وقد أثبتت دراسة (Rosenbaum, 2016)، أن من أهم الصعوبات التي تواجه برامج تعديل اللغة والنطق والسلوكيات للطلاب في المراحل التعليمية الأولى هي ضعف تدريب الأخصائيين المسؤولين عن عملية وضع البرامج السلوكية والعلاجية.

الخدمات الاجتماعية Social Services:

تختلف الخدمة الاجتماعية في تقديم الخدمات المساندة، من خلال الهدف التطوري حيث يبذل الأخصائي الاجتماعي كافة الجهود الممكنة من أجل تنمية قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة والاستفادة منها وذلك بهدف دمجهم في أماكنهم الصحيحة في المجتمع واستغلال طاقاتهم الكامنة في عملية التنمية كأفراد فاعلين مسؤولين، ومن هنا تظهر أهمية فرق الخدمة الاجتماعية المتخصصة والتي تمارس أدوارا متعددة في مجال العناية بذوي صعوبات التعلم، من خلال الإجراءات التالية(Munford, Bennie, 2015):

- إتاحة الفرص لذوي صعوبات التعلم للمشاركة المجتمعية الفاعلة مما ينمي من قدراتهم ويزيد من إيمانهم بقيمتهم في المجتمع.
- استغلال الأوقات في أنشطة مفيدة تؤثر إيجابياً على ذوي صعوبات التعلم بما يعود بالفائدة على المجتمع.
- استثمار خبرات وقدرات ذوي صعوبات التعلم عن طريق توظيفهم في أماكن مناسبة لهم.
- زيادة الوعي لدى ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم من خلال تحفيز مشاركتهم المجتمعية الفاعلة وكذلك مدهم بالمعلومات والمهارات التي يحتاجون إليها.
- تحفيز ذوي صعوبات التعلم على مشاركة المعلومات وتكوين صداقات وجماعات.
- العمل على تنمية كافة القدرات الكامنة لدى ذوي صعوبات التعلم بهدف رفع مهاراتهم.
- استقبال أسر ذوي صعوبات التعلم وإعانتهم نفسيا في تقبل المؤسسة والتقليل من الاضطرابات الداخلية وتحفيزهم على التعبير عما في خواطرهم من أفكار سلبية نحو الإعاقة.
- عمل البحث الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم والعناية بالتاريخ الاجتماعي من أجل تعيين الخطوات اللازمة للعلاج وتمديد فريق العمل المهني بتلك الظروف البيئية والاجتماعية من أجل تقييم وضعه وعمل خطة لكي يتم التعامل معه جيدا.
- أظهرت نتائج دراسة (الزعبي: ٢٠١٩)، قلة المشاركة الأبوية في برامج إعداد الخدمات المساندة والمشاركة الاجتماعية، ويرجع هذا إلى قلة الوعي الثقافي والتربوي لديهم بأهمية التواصل مع المدرسة والخدمات الاجتماعية، فلا تزال الثقافة والاتجاهات السائدة لدي أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم سلبية نحو غرف مصادر التعلم، وهو من أكبر المعوقات التي تقلل من فعالية تلك الخدمات.

الخدمات الترفيهية والثقافية Recreation Services:

إن النشاط المدرسي يأخذ المكانة الكبيرة من المنهج الدراسي، فهو يعد من المكونات الرئيسية للمنهج، ومن المعروف أن جميع مكونات المنهج تعمل داخل سياق محدد معًا، ويؤدي ذلك إلى تفعيل النظام التعليمي داخل المناهج الدراسية، مما ينتج عنه الشعور بأهمية النشاط المدرسي؛ لأنه إحدى مكونات المنظومة التعليمية، ومنها الأنشطة الصفية، والتي تُمارس داخل الفصل الدراسي، والتي ينظر إليها كونها وسائل ترفيهية، ولكنها مهمة جداً بالنسبة للطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم ؛ وتعرف الأنشطة اللاصفية بأنها: " مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية التي يمارسها الطفل خارج غرفة النشاط تحت إشراف المعلم، والتي تهدف إلى استخراج العديد من القيم والسلوكيات منها، والسلوكيات الصحية والوقائية لرياض الأطفال " (نصار، ٢٠١٩، ص ٣١٣). فهي تقوم بعدة مهام وهي:

١. تحفيز الطالب داخل المدرسة وزيادة المشاركة في العمليات التعليمية وتفعيل العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، معتبرة أن المدرسة محرك أساسي للتقدم الاجتماعي وعامل تنمية بشرية متكامل.
٢. إعداد الطالب لتمثيل وفهم إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف مظاهره ومستوياته لفهم التحولات وتطور الحضارات الإنسانية.
٣. المساهمة في تطوير شخصية مستقلة ومتوازنة ومفتوحة للطالب بناءً على معرفته بنفسه ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه (Waite, 2011, P. 67).

أما عن الصعوبات التي تواجه النشاط اللاصفي، فعلى الرغم من دور النشاط وقيمته التعليمية وتأثيره الفعال على سلوك الطلاب، إلا أن هناك الكثير من الصعوبات أو العقبات التي تحول دون وصول النشاط إلى الأهداف التعليمية التي يفترض أن يحققها ويمكننا أن نعزو هذه الصعوبات إلى عدة عوامل أهمها:

١. المؤثر الثقافي والعلمي للأسر بعدم إشراك أطفالهم في أنشطة خارج المناهج الدراسية وتبلور اهتمامهم على الأداء الأكاديمي فقط، وبالتالي لا يشجعون أطفالهم على المشاركة.
٢. العامل الاقتصادي: عدم وجود أو نقص القدرات اللازمة (المالية - المادية - البشرية) لممارسة النشاط بشكل فعال ولا توجد ميزانية مخصصة للأنشطة المدرسية والمؤثر التربوي، الذي لا يسهل مهمة المعلمين المشرفين على النشاط وقيادتهم، ولا يساعدهم في الإعداد لجلسة النشاط ورؤية المعلمين للنشاط هي رؤية تقلل من قيمته، حيث تعتبر عبئًا إضافيًا.
٣. بعض مديرو المدارس لا يأخذوا النشاط اللاصفي على محمل الجد وعدم المتابعة والتوجيه.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117905

٤. أهداف النشاط اللاصفي ليست واضحة للمعلمين والطلاب، وعدم وجود دورات متخصصة للأنشطة اللاصفية، ولا خطة نشاط أو دليل واضح يساعد المعلمين في التخطيط والتنفيذ.
٥. عدم وجود نظام يحتم على جميع الطلاب المشاركة في الأنشطة، وعدم قدرة المعلمين (أثناء الدراسة) على تنظيم الأنشطة المدرسية وتوجيهها، وضيق الوقت لتفعيل النشاط.
٦. عدم وجود معايير لاختيار المعلمين ذوي الكفاءة، وظهور بعض المشكلات الشخصية وتأثيرها على العمل في بعض الأحيان.
٧. لا تتطابق المادة مع عقل الطالب وميوله، وسوء سلوك الطلاب يفرض عبئًا كبيرًا على النظام التعليمي بشكل عام، وعلى المعلمين بشكل خاص (Waite, 2011, P. 67 – 68)، (Ferdous, Karim. 2019, P. 3).

الخاتمة:

وأخيراً يمكننا القول بأنه على الرغم من التقدم الكبير في الاهتمام بذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقات الأخرى، في المملكة العربية السعودية إلا أن هناك مشكلة ما زالت قائمة ألا وهي الأسلوب الذي يستعمل في التدريس، والذي وصفه البعض على أنه أسلوب تقليدي إلى حد كبير، والبعض الآخر رأى أن البرامج التي صممت لهذه الفئة من الطلاب وهي البرامج الفردية اعتبرت محدودة الاستخدام، كما أن الفلسفة العامة في التعليم ظل لها الأثر في النظام الرسمي، بالإضافة إلى قلة ومحدودية الخدمات، أما بالنسبة لعدد المعلمين فقد اهتمت المملكة العربية السعودية بدرجة كبيرة على مستوى العالم العربي بعملية إعداد وتأهيل المعلمين العاملين في مجال التربية الخاصة بشكل عام ولازلنا بحاجة أكبر للعديد من المعلمين المدربين بشكل جيد على تعليم هؤلاء الطلاب سواء في أقسام التربية الخاصة بشكل عام أو في مجال صعوبات التعلم بشكل خاص، ونقدم لهم الخدمات المميزة والتي تهتم بهم جيدا وتقدم لهم كافة الوسائل التربوية والتعليمية كل سب قدراته واحتياجاته، ولا نغفل أيضاً عن أهمية مسايرة التطور السريع في برامج التعليم الالكترونية والتكنلوجيا في وسائل التعليم بشكل عام.

توصيات الدراسة:

١. ضرورة العمل على إصلاح وتخطي العقوبات والصعوبات التي تواجه الخدمات المساندة الخاصة بالإعاقات البسيطة والشديدة وذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، والعمل على إصلاحها كأحد أهداف رؤية المملكة العربية السعودية في التنمية ورؤية ٢٠٣٠.
٢. تفعيل القرارات والقوانين المعمولة للخدمات المساندة وعمل اختبارات إجبارية، بالإضافة إلى تقنين القوانين الخاصة بمشاركة الآباء في عملية الخدمات المساندة والتطوير التعليمي لذوي صعوبات التعلم.

٣. ضرورة عمل دراسات أكاديمية منفردة للخدمات المساندة، كلاً على حدا.
٤. العمل على زيادة اهتمام المجتمع المدني في المملكة العربية السعودية للاهتمام بالخدمات المساندة من خلال تدريب بعض المتطوعين، والعاملين في الإداريات والوزارات التعليمية المختلفة.

المراجع العربية:

١. الببلاوي، إيهاب عبد العزيز عبد الباقي (٢٠١٧)، الخدمات المساندة والعمل التعاوني، مجلة تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، ع ٣٤، الجمعية العربية للتكنولوجيا التربية، مصر.
٢. الحساني، سامر عبدالحميد (٢٠١٥)، الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمحافظة جدة، مجلة التربية ، ع١٦٤، ج٢، جامعة الأزهر - كلية التربية، مصر.
٣. خطاب، ناصر جمال (٢٠١٨) تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم: أثر برنامج الكورت، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
٤. الخليف، عبد الله بن أحمد بن ناصر (٢٠١٩)، واقع ومعوقات استخدام معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم للأجهزة الذكية في غرفة المصادر بمحافظة الإحساء، مجلة التربية الخاص والتأهيل، مج ٤، ع ٢٩، السعودية.
٥. دوسة، مدينة حسين (٢٠١٨)، تلميذات صعوبات التعلم بمدارس مدينة بريدة وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة حالة، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مج٢، ع٢٩، المركز القومي للبحوث غزة.
٦. زهير، عمراني (٢٠١٩)، صعوبات التعلم لدى الطفل المتمدرس وأثرها على صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية ، ع٢٠، المركز الجامعي أمين العقال الحاج موسى أق أخموك لتامنغست - معهد الحقوق والعلوم السياسية.
٧. الزيدية، رايدة بنت أحمد بن سعيد (٢٠١٩)، القدرات الحركية وعلاقتها المشكلات السلوكية والانفعالية لدي طلبة صعوبات التعلم وأقرانهم، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، عمان.
٨. السعيدات، إلهام يوسف سالم (٢٠١٩)، درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية المساندة لدي معلمي صعوبات التعلم والموهوبين في مدارس العاصمة عمان، رسالة ماجستير، جمعة الشرق الأوسط.
٩. طاهر، إيمان (٢٠١٦)، صعوبات التعلم: الأسس النظرية: التشخيص والعلاج، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

١٠. عبدالنبي، نجفه رزق عبدالجليل محمد (٢٠١٨)، فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الوعي الغذائي لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مضطربي الانتباه ومفرطي الحركة بمنطقة نجران، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مج٢، ع٤، المركز القومي للبحوث غزة.
١١. متولي، فكري لطيف، القحطاني، شتوي مبارك (٢٠١٦)، صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين، دار الكتب العلمية، بيروت.
١٢. نصار، حنان محمد عبدالحليم (٢٠١٩)، برنامج قائم على الأنشطة اللاصفية لإكساب السلوك الصحي الوقائي لطفل الروضة، مجلة كلية التربية ، مج١٩، ع١، جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، مصر.

المراجع الأجنبية:

1. Angela Hassiotis (2009), Research in mental health learning disabilities: present challenges and future drivers, Article in Psychiatry · November 2009, Available in; https://www.researchgate.net/publication/301381096_Research_in_mental_health_learning_disabilities_present_challenges_and_future_drivers
2. ASHA (2002), Guidelines for the Roles and Responsibilities of the School-Based Speech-Language Pathologist, ASHA 2002 Desk Reference Volume 3, available in; http://faculty.washington.edu/jct6/ASHAGuidelinesRolesSchoolSLP.pdf
3. ÁTHA CLIATH, BAILE (2006), LEARNING-SUPPORTGUIDELINES, GOVERNMENT PUBLICATIONS SALES OFFICE, SUN ALLIANCE HOUSE.
4. Auspeld, (2015), Australia-SPELD-Understanding-Learning-Difficulties-2016-edition, Available in; https://www.idaontario.com/wp-content/uploads /2017/10 /Australia-SPELD-Understanding-Learning-Difficulties-2016-edition.pdf
5. European Commission (2019), Guidance and Counselling in Early Childhood and School Education, EURYDICE, Poland, Available in; https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/ eurydice/content/

guidance-and-counselling-early-childhood-and-school-education-50_en

6. Ferdous, Tanjila and Karim ,Abdul (2019), Working in Groups outside the Classroom: Affective Challenges and Probable Solutions, in International Journal of Instruction 12(3) · July 2019 available in https://www.researchgate.net/publication/332872911_Working_in_Groups_outside_the_Classroom_Affective_Challenges_and_Probable_Solutions
7. Griffin, Teresa (2013), Supporting Students with Special Educational Needs in Schools, National Council for Special Education , NCSE. Available in; http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/09/Supporting_14_05_13_web.pdf
8. Janet Whitten, Grace Thomas (2012), Learning support for students with learning difficulties in India and Australia: Similarities and differences, The International Education Journal: Comparative Perspectives, 11(1), 3–21.
9. Jugnu Agrawal, Brenda L. Barrio, Benikia Kressler, et all (2019), International Policies, Identification, and Services for Students With Learning Disabilities: An Exploration Across 10 Countries, Learning Disabilities: A Contemporary Journal 17(1), 95-114, Available in; https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1218057.pdf
10. Julie Watson and Peter Boman (2005), Mainstreamed students with learning difficulties: Failing and underachieving in the secondary school, Australian Journal of Learning Disabilities Volume 10, Number 2, 2005, pp. 43-49.
11. Marshak, Laura E, Todd A. Van Wieren, et all (2010), Exploring Barriers to College Student Use of Disability Services and Accommodations, Journal of Postsecondary Education and Disability, Vol. 22, No. 3, available in; https://www.researchgate.net/publication/234601041_Exploring_B

arriers_to_College_Student_Use_of_Disability_Services_and_Accommodations.
12. Matthew Williams, Emma Pollard, Jamal Langley, et all (2017),Models of support for students with disabilities, City Gate, Brighton BN3 1TL, UK. Available in; https://dera.ioe.ac.uk/30436/1/modelsofsupport.pdf
13. Pauline Heslop, Eric Emerson (2010), A working definition of Learning Disabilities, support services for people with learning difficulties, Dh, Available in; https://www.researchgate.net/publication/265306674_A_working_definition_of_Learning_Disabilities
14. Robyn Munford, Garth Bennie (2015), Learning Disability and Social Work, International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition, Vol 13, available in; https://www.researchgate.net/publication/304191128_Learning_Disability_and_Social_Work/link/5cedc31da6fdcc18c8e96c10/download
15. Ronald T. Kellogg (2009), Training writing skills: A cognitive development perspective, in Journal of Writing Research 1(1) , 2-26, Available in; https://www.researchgate.net/publication/26605689_Training_writing_skills_A_cognitive_development_perspective
16. Rosenbaum, S (2016), Speech and Language Disorders in Children: Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program, available in; https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK356271/
17. Waite, Sue (2011), Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards, Journal homepage, Education 3–13 Vol. 39, No. 1, February 2011, available in https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004270903206141

واقع استخدام مهارات التفكير البصري في المرحلة الابتدائية (مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي نموذجاً)

The Extent Of Including The Visual Thinking Skills In The Science Course For The 5th Primary Grade

إعداد

فيصل ناعم عويض السلمي

Doi: 10.21608/jasep.2020.117906

استلام البحث : ٢٢ / ٩ /٢٠٢٠   قبول النشر: ٣ / ١٠ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدف البحث للكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذا الهدف أُستخدم المنهج الوصفي ممثلاً بأسلوب تحليل المحتوى، وتمثل مجتمع البحث في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي (طبعة ١٤٤٠-١٤٤١هـ) بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني، وشملت عينة البحث كافة الصور المضمنة بالمقرر بمختلف أنماطها، والبالغ عددها (٥١٢) صورة. وفي سبيل تحقيق أهداف البحث تم إعداد قائمة بمهارات التفكير البصري اللازم توفرها في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، ومن ثم تحويلها إلى استمارة تحليل المحتوى. وقد توصل البحث إلى أن توفر مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي جاء ككل (بدرجة منخفضة)، وذلك بواقع (١٦٧٧) تكراراً، وبنسبة مئوية ٢٧,٢٩%، حيث جاء توفر هذه المهارات بفارق طفيف لصالح مقرر الفصل الدراسي الثاني مقارنة بمقرر الفصل الدراسي الأول، وذلك بنسب مئوية ١٣,٩٣%، ١٣,٣٦% على التوالي.

Abastract:

This study aimed to identify the extent of inclusion of visual thinking skills in the science course for the 5th Primary Grade in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve this goal, the researcher used the descriptive analytical method and the study population was represented in the science course for 5th Primary Grade (1440-1441 Edition) in both first and second semester. While the study sample covered all the pictures included in the course of various types, which

its the number are (512) images. In order to achieve the study objectives, the researcher prepared a list of visual thinking skills which must be include in the science course for the 5th Primary Grade, and then transferred it to the content analysis card. The study results The extent of inclusion of visual thinking skills in the science course for the 5th Primary Grade came as a whole with a (low degree), (1677) repetitions, and a percentage of (27.29%), where the extent of inclusion of these skills came with a slight difference in favor of the second semester compared to the semester First, by percentages (13.93% and 13.36%), respectively.

مقدمة

يتسم هذا العصر بسرعة التغيير والتطوير المعرفي والتقني في شتى العلوم، الأمر الذي أحدث تغيرات كبيرة في المجتمع، وأوجب امتلاك الأفراد قدراً من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات كي يتمكنوا من التفاعل مع هذه التغيرات، ولتحقيق ذلك لا بد من تكاتف المؤسسات المختلفة، وتعتبر المدرسة إحدى المؤسسات التي يتوجب عليها تنمية القدرات العقلية عند الطلاب من خلال تنمية مهارات التفكير(أبوزيد،٢٠١٦).

ويعد التفكير نشاط طبيعي لا يستغني عنه الإنسان في حياته مثله مثل التنفس، وتعتبر المناهج الدراسية من أفضل الوسائل المعنية بتنميته، وخاصة إن كان من أهم أهدافها هو إكساب الطلاب مهارات التفكير(رزوقي وعبدالكريم، ٢٠١٥). ومن فوائد تعليم الطلاب مهارات التفكير مساعدتهم في النظر إلى القضايا من وجهات نظر مختلفة، تحرير عقولهم للبحث عن حلول لما يواجههم من مشكلات، وكذلك إعدادهم للحياة العملية بعد الدراسة (سعادة، ٢٠١٤).

وقد بدأ الاهتمام يزداد بالطالب باعتباره محور العملية التعليمية، وأصبح من أهم أهداف تعليم الطلاب تعليمهم كيفية التفكير، من خلال تنمية قدراتهم على الوعي بالتفكير، وعلى كيفية تحليل المعلومات للاستفادة منها في مختلف مواقف الحياة، حتى يكون لديهم القدرة على التجديد والابتكار، وتنمو قدرتهم على التعلم الذاتي، وعلى كيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة (عامروالمصري، ٢٠١٦).

وللتفكير أشكال عديدة ومختلفة، فمنها التفكير الناقد، والتفكير التأملي، والتفكير العلمي، والتفكير الإبداعي، والتفكير الاستدلالي، والتفكير المنطقي، والتفكير البصري، والسبب في تنوعها هو اختلاف أهداف الناس، واختلاف وسائل جذبهم واهتماماتهم، بالإضافة إلى اختلاف خبراتهم وقدراتهم (عبدالعزيز،٢٠٠٩).

ويعد التفكير البصري أحد أشكال مستويات التفكير العليا، وله دور كبير وبارز في الإبداع والابتكار، وقد ازداد الاهتمام به في الآونة الأخيرة من قبل التربويين والسبب في ذلك أن ثلاثة أرباع المعرفة التي يكتسبها الإنسان بصرية، كما أن دماغ الانسان يستطيع استقبال ومعالجة كم كبير من المعلومات البصرية (ال سالم،٢٠١٧).

وتعتبر تنمية التفكير البصري أحد أهداف تعليم العلوم وتعلمها، وذلك بسبب امتلاك الطالب ذاكرة بصرية أقوى من ذاكرته اللفظية، فهو يساعد الطالب على تحويل المعرفة من صورة لفظية إلى صورة بصرية تبقى عالقة في ذهنه لفترات طويلة (جاد الحق، ٢٠١٨).

وللتفكير البصري عدة مهارات كما أوردها رزوقي وعبدالكريم (٢٠١٥) وعامر والمصري (٢٠١٦)، وهي مهارة التعرف على الشكل ووصفه، ومهارة تحليل الشكل، ومهارة ربط العلاقات في الشكل، ومهارة إدراك وتفسير الغموض، ومهارة استخلاص المعاني.

وقد أوصت دراسة العتيبي(٢٠١٦) بتحليل كتب العلوم في ضوء مهارات التفكير البصري، وكذلك بالاهتمام بتضمين مقررات العلوم بالأنشطة البصرية المختلفة.

كما أوصت دراسة محمد(٢٠١٦) بالاهتمام بإدراج الصور والرسوم والمخططات في كتب العلوم وذلك للتخفيف من تجريد المفاهيم العلمية وليسهل على الطلاب تعلمها.

ونظراً لأهمية اكتساب الطلاب لمهارات التفكير البصري وكذلك الدور الذي يقوم به مقرر العلوم في تنمية هذه المهارات وما أوصت به الدراسات السابقة من تحليل كتب العلوم وضرورة تضمين مهارات التفكير البصري بها اختار الباحث أن يقوم بتحليل محتوى مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي وذلك لمعرفة مدى تضمينه لهذه المهارات.

مشكلة البحث وأسئلته

لقد قامت وزارة التعليم (وزارة التربية والتعليم سابقاً) في المملكة العربية السعودية في عام (١٤٣٠هـ - ١٤٣١هـ) بتطبيق سلسلة مقررات العلوم الجديدة والمتطورة وهي سلسلة ماكجروهل وذلك بعد ترجمتها، وبما أنه قد مضى على تدريس هذه السلسلة عدة سنوات أصبح من الواجب على الباحثين تحليل هذه المقررات وتعزيز عناصر القوة فيها ومعالجة عناصر ضعفها.

ومن هذا المنطلق يأتي هذا البحث لتحليل محتوى مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي بجزأيه لمعرفة مدى تضمين مهارات التفكير البصري فيه. ويمكن التعبير عن مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: **ما مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس للبحث الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات التفكير البصري اللازم توفرها في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي؟
٢- ما مدى توفر مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

١- التعرف على مهارات التفكير البصري التي ينبغي أن يتضمنها مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي.

٢- الكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي.

أهمية البحث

يتوقع أن يساهم البحث في إفادة كل من:

١- طلاب المرحلة الابتدائية: من خلال تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم، لتنمية مستوياتهم التحصيلية ولزيادة قدراتهم العقلية.

٢- معلمي العلوم: من خلال تزويدهم بمهارات التفكير البصري التي ينبغي تدريسها للطلاب وكذلك فهم دور الصور في تنمية التفكير البصري.

٣- خبراء تصميم المناهج وتطويرها: من خلال توفر قائمة بمهارات التفكير البصري يستفاد منها في تطوير مقرر العلوم للمرحلة الابتدائية.

٤- الباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس: وذلك من خلال الاستفادة من أداة ونتائج الدراسة في اجراء دراسات وأبحاث أخرى في مجال التفكير البصري.

حدود البحث

يقوم هذا البحث على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على تحليل صور مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية بجزأيه (الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني) طبعة عام (١٤٤٠هـ -١٤٤١ هـ).

مصطلحات البحث

يتضمن البحث التعريف بالمصطلحات الآتية:

مهارات التفكير: Thinking Skills

تعرف مهارات التفكير بأنها " عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات" (معمار،٢٠٠٦، ٢٥).

ويمكن تعريف مهارات التفكير إجرائياً بأنها: مجموعة من الأنشطة العقلية التي يقوم بها الطالب ويستطيع من خلالها مواجهة المشكلات التي يمر بها.

مهارات التفكير البصري: Visual Thinking Skills

عرّف الشوبكي (٢٠١٠) مهارات التفكير البصري بأنها "مجموعة من المهارات التي تشجع المتعلم على التمييز البصري للمعلومات العلمية من خلال دمج تصوراته البصرية مع خبراته المعرفية للوصول إلى لغة" (ص. ٣٦).

ويمكن تعريف مهارات التفكير البصري إجرائياً في البحث الحالي بأنها: مجموعة من المهارات التي يستخدمها الطلاب لفهم الأشكال البصرية، وتحويلها إلى لغة مكتوبة أو منطوقة، واستخلاص المعلومات منها.

مقرر العلوم: Science Course

يعرّف إجرائياً بأنه: كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، والصادر عن وزارة التعليم لعام (١٤٤٠هـ ،١٤٤١هـ) بجزأيه الأول والثاني، وما يحتويه من صور وأشكال ورسوم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

التفكير

في اللغة يعرف التفكير في المعجم الوسيط بأنه :"إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلّها " (أنيس ومنتصر والصوالحي وأحمد، ٢٠٠٤، ٦٩٨).

وقد شهد الأدب التربوي تعريفات عديدة للتفكير، حيث عرفه عبيد وعفانة (٢٠٠٣) بأنه " العملية الذهنية التي يتم بواسطتها الحكم على واقع الأشياء، وذلك بالربط بين واقع الشيء والمعلومات السابقة عن ذلك الشيء، مما يجعل التفكير عاملاً مهماً في حل المشكلات "(ص. ٢٣).

كما عرفه معمار (٢٠٠٦) بأن " عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم الدماغ عندما يتعرض لمثير، يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة "(ص. ١٨).

ويعرفه زيتون (٢٠٠٦) بأنه "مجموعة من العمليات / المهارات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال أو حل لمشكلة أو بناء معنى أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة له من قبل وهذه العمليات /المهارات قابلة للتعلم من خلال معالجات تعليمية معينة" (ص. ٦).

وقد عرفه محمود (٢٠٠٦) بأنه " البحث عن المعنى من خلال الخبرة أو الموقف، وقد يكون المعنى واضحاً جلياً، وقد يكون غامضاً يتطلب الوصول إليه تأمل وإمعان في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها التلميذ " (ص. ٧٠).

ويعرفه جروان (٢٠٠٧) بأنه "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق" (ص. ٤٠).

ويمكن القول أن التعريفات السابقة تتفق بأن التفكير هو كل ما يقوم به عقل الانسان من أنشطة وعمليات توصله لحل مشكلة ما، أو تمكنه من اكتساب خبرة جديدة.

مستويات التفكير

اتفق كل من (عبدالعزيز٢٠٠٩؛ ومعمار ٢٠١٥) بأن التفكير له مستويان:

١- **تفكير أساسي:** ويتضمن مهارات كثيرة، منها المعرفة وتذكرها وطرق اكتسابها وكذلك المقارنة والملاحظة والتصنيف.
٢- **تفكير مركب:** ويتصف هذا المستوى بالخصائص التالية:
- أنه يتضمن حلول مركبة أو متعددة.
- يتطلب إصدار حكم أو تقديم رأي.
- يستخدم معايير متعددة.
- يحتاج إلى بذل مجهود.
- يؤدي إلى معنى في الموقف.

أنواع التفكير

للتفكير أنواع وتصنيفات عديدة ، ومنها ما أورده عبيد وعفانة (٢٠٠٣)، فقد ذكر ستة أنواع للتفكير وهي: التفكير الاستدلالي، والتفكير التأملي، ووالتفكير الناقد، والتفكير المنظومي، والتفكير الإبداعي، والتفكير البصري.

بينما أورد جروان (٢٠٠٧) ما يلي: التفكير التأملي، والتفكير الفعال، والتفكير غير الفعال، والتفكير التقاربي، والتفكير التباعدي، والتفكير المجرد، والتفكير المحسوس، والتفكير الناقد، والتفكير الوظيفي، والتفكير الإبداعي، والتفكير المنتج، والتفكير الرياضي، والتفكير المنطقي، والتفكير الاستقرائي، والتفكير الاستنباطي ، والتفكير الجانبي، والتفكير اللفظي، والتفكير الرأسي، والتفكير الشامل، والتفكير فوق المعرفي، والتفكير التحليلي، والتفكير العلمي، والتفكير المتسرع، والتفكير التحليلي.

وقد صنف العتوم (٢٠١٢) أنواع التفكير على شكل نمطي كما يلي:

١- التفكير المحسوس ويقابله التفكير المجرد.
٢- التفكير الاستقرائي ويقابله التفكير الاستنباطي.
٣- التفكير التباعدي ويقابله التفكير التقاربي.
٤- التفكير الناقد ويقابله التفكير الإبداعي.
٥- التفكير المعرفي ويقابله التفكير ما وراء المعرفي.

مهارات التفكير البصري

بعد مراجعة الأدبيات السابقة، لاحظ الباحث اتفاق العديد من الدراسات في تصنيف مهارات التفكير البصري ، ومنها: دراسة مهدي(٢٠٠٦)، ودراسة الشوبكي (٢٠١٠)، ودراسة الكحلوت (٢٠١٢)، ودراسة المقبل والجبر(٢٠١٦)، ودراسة الشلوي (٢٠١٧)، و أن تلك المهارات تمثل المراحل التي يمر بها التفكير البصري من بداية رؤية الطالب للشكل إلى أن يصل إلى نتيجة.

ويمكن توصيف مهارات التفكير البصري السابقة على النحو الآتي:

١- مهارة التعرف على الشكل البصري ووصفه: ويقصد بها القدرة على معرفة الشكل البصري وتحديد أبعاده.
٢- مهارة تحليل الشكل: ويقصد بها القدرة على إدراك العلاقات في الشكل وتحديد خصائصها.
٣- مهارة ربط العلاقات في الشكل: ويقصد بها القدرة على الربط بين عناصر الشكل، وكذلك إيجاد التشابهات والاختلافات بينها.
٤- مهارة إدراك وتفسير الغموض: ويقصد بها القدرة على توضيح جوانب القصور ومواضع الخلل في الشكل.
٥- مهارة استخلاص المعاني: ويقصد بها القدرة على استنتاج معاني جديدة من الشكل البصري وكذلك التوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية من خلال الشكل.

الدراسات السابقة

دراسة الأسطل (٢٠١٤)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية توظيف الرسوم الهزلية في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم بمحافظة خان يونس، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة فقد استخدمت الباحثة ثلاث أدوات وهي أداة لتحليل المحتوى، واختبار التحصيل الدراسي، واختبار مهارات التفكير البصري، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي من مدرسة بني سهيلا الابتدائية المشتركة " أ " للاجئين وتم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير البصري والدرجة الكلية لمهارات التفكير البصري وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الديب (٢٠١٥)

هدفت الدراسة إلى لكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية(فكر-- زاوج -- شارك) على تنمية مهارات التفكير البصري والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث اختبار مهارات التفكير البصري واختبار التواصل الرياضي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالباً من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدرسة دار الأرقم الثانوية الخاصة للبنين بمديرية شرق غزة، تم تقسيمهم بالتساوي على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختباري مهارات التفكير البصري والتواصل الرياضي وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة الأغا (٢٠١٥)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختبار لمهارات التفكير البصري وكذلك قامت ببناء برنامجاً قائماً على تكنولوجيا الواقع الافتراضي كما أعدت دليلاً للمعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة من طالبات الصف التاسع بمدرسة صلاح خلف الأساسية العليا للبنات في غزة وتم تقسمهم بالتساوي على مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير البصري البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة ناجي (٢٠١٦)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية تريز للحل الإبداعي في تحسين مهارات التفكير البصري والاتجاه نحو تعلم الهندسة لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختبار مهارات التفكير البصري ومقياس الاتجاه نحو تعلم الهندسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٥ – ٢٠١٦، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين التجريبية ودرسن بناءً على البرنامج التعليمي المستند إلى استراتيجيات تريز والمجموعة الضابطة درسن بالطريقة الاعتيادية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من اختبار مهارات التفكير البصري ومقياس الاتجاه نحو تعلم الهندسة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الدليمي (٢٠١٧)

هدفت الدراسة إلى معرفة نسبة توفر مهارات التفكير البصري في كتب الجغرافيا للمرحلة المتوسطة في العراق، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث أداة التحليل والمتضمنة مهارات التفكير البصري، وتكونت عينة الدراسة من أسئلة وأنشطة كتب الجغرافيا للصف الأول والثاني والثالث المتوسط في العراق. وقد أظهرت النتائج أن كتب الجغرافيا للمرحلة المتوسطة تضمنت مهارات التفكير البصري بنسبة ٤٠%، في حين تباينت نسبة تضمين هذه المهارات باختلاف الصف الدراسي، حيث جاء الصف الثالث المتوسط في الرتبة الأولى بنسبة ٤٩%، تلاه الصف الأول المتوسط بنسبة ٣٨%، تلاه الصف الثاني المتوسط بنسبة ٢٦%.

دراسة الشلوي (٢٠١٧)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توفر مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث أداة عبارة عن قائمة بمهارات التفكير البصري ومن ثم قام بتحويلها إلى استمارة تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من جميع الصور الواردة في كتاب العلوم للصف السادس بجزأيه، وقد أظهرت النتائج وجود قصور في توفر مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، حيث جاءت نسبة مئوية قدرها ٣٤,١٢%، إلى جانب قصور معظم مهارات التفكير البصري، والتي جاءت وفقاً للترتيب التنازلي الآتي: (التعرف على الشكل ووصفه، تفسير المعلومات، ربط العلاقات، تحليل الشكل، استنتاج المعاني)، وذلك بدرجة توفر متوسطة للمهارتين الأولى والثانية، وضعيفة لباقي المهارات، حيث حصلت على التوالي على النسب المئوية الآتية: ٤٣,١٢%، ٣٩,٩٠%، ٣٣%، ٣٠,٧٣%، ٢٣,٨٥%.

دراسة نتيل(٢٠١٨)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمين كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير البصري ومدى اكتساب طلبة الصف الرابع لها، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة أداة تحليل المحتوى لمهارات التفكير البصري في كتب الرياضيات المقررة على المرحلة الأساسية الدنيا، وكذلك قامت الباحثة بتصميم اختبار مهارات التفكير البصري، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس التابعة لمنطقة شمال غزة التعليمية، وكذلك تكونت من كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول إلى الصف الرابع حيث تم تحليل كتاب الرياضيات بجزأيه لكل مرحله. وتوصلت الدراسة إلى إن كتب الرياضيات لصفوف المرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الرابع الأساسي بفلسطين تضمنت بعض مهارات التفكير البصري، وهي على التوالي (مهارة التمييز البصري، مهارة تمثيل المعلومات، مهارات تفسير المعلومات)، وذلك بنسب مئوية ٥٠,٦٥%، ٣١,٧٨%، ١٧,٥٨%، بينما لم يتم تضمين كل من: مهارة الربط بين العلاقات، ومهارة تحليل المعلومات، ومهارة استخلاص المعاني.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ممثلاً بأسلوب تحليل المحتوى، والذي عرفه درويش (٢٠١٨) بأنه: "البحث عن المعلومات الموجودة داخل وعاء ما، والتفسير الدقيق للمفهوم أو المفاهيم التي جاءت في النص أو الحديث أو الصورة، والتعبير عنها بوضوح وموضوعية وشمولية ودقة" (ص. ١٧٢).

Doi: 10.21608/jasep.2020.117906

وقد جرى استخدام هذا المنهج تحديداً؛ نظراً لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه الموضوعة، والتي تتمثل في الكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي.

مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث من مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية طبعة ١٤٤٠-١٤٤١هـ، وذلك بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني لكتاب الطالب، والذي يتكون من (٦) وحدات دراسية تنطوي على (١٢) فصلاً. ويوضح الجدول (١) توصيف الوحدات الدراسية والفصول والدروس المختارة التي يشتمل عليها مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي مجتمع البحث:

جدول (١) توصيف مجتمع البحث المتمثل في الوحدات الدراسية والفصول والدروس المختارة بمقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي

الكتاب	الوحدة	الفصل	الدروس
كتاب الطالب للفصل الدراسي الأول	-	-	أعمل كالعلماء
			الطريقة العلمية
			المهارات العلمية
			تعليمات السلامة
	الوحدة الأولى: تنوع الحياة	الفصل الأول: ممالك المخلوقات الحية	الدرس الأول: تصنيف المخلوقات الحية
			كتابة علمية: حياة فأر الخلد تحت الأرض
			الدرس الثاني: النباتات
			قراءة علمية: توفير الماء على طريقة نبات الصبار
		الفصل الثاني: الآباء والأبناء	الدرس الأول: التكاثر
			العلوم والرياضيات: تكاثر البكتيريا
			الدرس الثاني: دورات الحياة
			التركيز على المهارات: الملاحظة
	الوحدةالثانية: الأنظمة والبيئة	الفصل الثالث: التفاعلات في الأنظمة البيئية	الدرس الأول: العلاقات في الأنظمة البيئية
			كتابة علمية: حكاية الثعبان والجربوع
			الدرس الثاني: التكيف والبقاء
			قراءة علمية: أشجار القرم
		الفصل الرابع: الدورات والتغيرات في الأنظمة البيئية	الدرس الأول: الدورات في الأنظمة البيئية
			أعمل كالعلماء: كيف ينتقل الماء داخل النبات وخارجه
			الدرس الثاني: التغيرات في الأنظمة البيئية
			كتابة علمية: المها العربي

الكتاب	الوحدة	الفصل	الدروس
	الوحدةالثالثة: الأرض وموادها	الفصل الخامس: أرضنا المتغيرة	الدرس الأول: معالم سطح الأرض
			كتابة علمية: القارات العملاقة
			الدرس الثاني: العمليات المؤثرة في سطح الأرض
			أعمل كالعلماء: كيف تساعد البراكين على تشكيل الجزر
		الفصل السادس: حماية موارد الأرض	الدرس الأول: مصادر الطاقة
			مهن علمية: الجيولوجي، فني حفر الآبار
			الدرس الثاني: الهواء والماء
			العلوم والرياضيات: الماء على الأرض
كتاب الطالب للفصل الدراسي الثاني	الوحدةالرابعة: الطقس	الفصل السابع: نماذج الطقس	الدرس الأول: الغلاف الجوي والطقس
			التركيز على المهارات: التواصل
			الدرس الثاني: الغيوم والهطول
			أعمل كالعلماء: كيف أثبت أن بخار الماء موجود في الهواء ؟
		الفصل الثامن: العواصف والمناخ	الدرس الأول: العواصف
			العلوم والرياضيات: كم يبعد البرق ؟
			الدرس الثاني: المناخ
			قراءة علمية: الطائف مصيف جميل
	الوحدةالخامسة: المادة	الفصل التاسع: المقارنة بين أنواع المادة	الدرس الأول: العناصر
			قراءة علمية: استكشاف العناصر
			الدرس الثاني: الفلزات واللافلزات وأشباه الفلزات
			أعمل كالعلماء: أقارن بين الفلزات واللافلزات من حيث قابليتها للتوصيل الكهربائي
		الفصل العاشر: التغيرات الفيزيائية والكيميائية للمادة	الدرس الأول: تغيرات حالة المادة
			التركيز على المهارات: استخدام المتغيرات
			الدرس الثاني: المركبات والتغيرات الكيميائية
			كتابة علمية: المركبات المجهولة
	الوحدةالسادسة: القوى والطاقة	الفصل الحادي عشر: الطاقة والآلات البسيطة	الدرس الأول: الشغل والطاقة
			أعمل كالعلماء: ما العوامل المؤثرة في طاقة الوضع وطاقة الحركة ؟
			الدرس الثاني: الآلات البسيطة

Doi: 10.21608/jasep.2020.117906

الكتاب	الوحدة	الفصل	الدروس
			مهن علمية: طبيب الأسنان، البناء
		الفصل الثاني عشر: الصوت والضوء	الدرس الأول: الصوت
			كتابة علمية: صوت من أعماق البئر
			الدرس الثاني: الضوء
			العلوم والرياضيات: الرسم البياني للأطوال الموجية للضوء

عينة البحث

شملت عينة البحث كافة الصور بمختلف أنماطها (فوتوغرافية، رسوم بيانية، رسوم تخطيطية) المضمنة في كل وحدات وفصول ودروس مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية طبعة ١٤٤٠-١٤٤١هـ، وذلك بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني لكتاب الطالب. ويوضح الجدول (٣-٢) التكرارات والنسب المئوية لتوزيع عينة البحث المتمثلة في الصور المضمنة بمقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي:

تحديد الهدف من الأداة

هدف بناء هذه الأداة إلى حصر مهارات التفكير البصري اللازم توفرها في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وذلك بما يسهم في الكشف عن مدى تضمين تلك المهارات في محتوى مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني لكتاب الطالب طبعة ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

صدق أداة البحث

للتحقق من صدق الأداة المتمثلة في استمارة تحليل المحتوى، جرى عرضها في صورتها الأولية على عدد (١٥) خمسة عشر محكماً من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم ، لإبداء آرائهم حول مؤشرات مهارات التفكير البصري اللازم توفرها في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، ومدى مناسبته للمهارة الرئيسية التي ينتسب إليها، وكذلك مدى وضوح صياغة المؤشرات، وسلامة الصياغة اللغوية لها، علاوة على توجيه طلب بعرض ما يقترحونه من تعديل أو إضافة أو حذف من واقع خبرتهم العلمية.

وبناءً على ما أبداه السادة المحكمين للأداة من توجيهات ومقترحات، جرى إدخال ما يلزم من تعديلات سواء بتعديل الصياغة أو الحذف أو الإضافة، حتى أصبحت استمارة تحليل المحتوى في صورتها النهائية مكونة من (١٢) اثنى عشر مؤشر موزعة على خمسة مهارات رئيسية للتفكير البصري، وقد تحددت أبرز التوجيهات التي أبداها المحكمون فيما يلي:

أ- فيما يتعلق بمهارة التعرف على الشكل ووصفه: فقد تضمنت في صورتها النهائية (٣) ثلاثة مؤشرات فرعية، حيث اقتصرت التوجيهات التي تم الأخذ بها على إدخال تعديل على صياغة المؤشرات، وذلك على النحو الآتي:

- جرى تعديل المؤشر رقم (١) لتصبح صياغته "يوجد عنوان للشكل "بدلاً من" وضع عنوان للشكل".
- جرى تعديل المؤشر رقم (٢) لتصبح صياغته "يمكن التعرف على الشكل البصري من خلال مظهره العام "بدلاً من "التعرف على الشكل البصري من خلال مظهره العام".
- جرى تعديل المؤشر رقم (٣) لتصبح صياغته "يمثل الشكل البصري المعلومات التي وضع من أجلها " بدلاً من " الشكل البصري يمثل المعلومات التي وضع من أجلها".

ب- فيما يتعلق بمهارة تحليل الشكل: فقد تضمنت في صورتها النهائية (٣) ثلاثة مؤشرات فرعية بدلاً من (٤) أربعة مؤشرات، حيث اقتصرت التوجيهات التي تم الأخذ بها على حذف أحد المؤشرات، إلى جانب إدخال تعديل على صياغة بقية المؤشرات، وذلك على النحو الآتي:

- حذف المؤشر رقم (٤) الذي نص على: " القدرة على إدراك العلاقات في الشكل"؛ وذلك لتداخله مع أحد المؤشرات الفرعية الأخرى من وجهة نظر غالبية الأساتذة المحكمين.
- جرى تعديل المؤشر رقم (٥) لتصبح صياغته " يتيح الشكل البصري إمكانية تجزئته إلى مكوناته الأساسية" بدلاً من " القدرة على تجزئة الشكل البصري إلى مكوناته الأساسية ".
- جرى تعديل المؤشر رقم (٦) لتصبح صياغته " يمكن تجميع الأجزاء في الشكل ككل واحد " بدلاً من " القدرة على تجميع الأجزاء في الشكل ككل واحد ".
- جرى تعديل المؤشر رقم (٧) لتصبح صياغته " يمكن فهم التفاصيل الدقيقة في الشكل " بدلاً من " فهم التفاصيل الدقيقة والجزئية في الشكل ".

ج- فيما يتعلق بمهارة ربط العلاقات في الشكل: فقد تضمنت في صورتها النهائية (٣) ثلاثة مؤشرات فرعية، حيث اقتصرت التوجيهات التي تم الأخذ بها على إدخال تعديل على صياغة المؤشرات، وذلك على النحو الآتي:

- جرى تعديل المؤشر رقم (٨) لتصبح صياغته " يتيح الشكل إمكانية الربط بين العناصر الموجودة فيه " بدلاً من " الربط بين العناصر الموجودة في الشكل ".
- جرى تعديل المؤشر رقم (٩) لتصبح صياغته "يمكن إيجاد أوجه الشبه بين العلاقات الموجودة في الشكل "بدلاً من" إيجاد أوجه الشبه بين العلاقات الموجودة في الشكل ".

- جرى تعديل المؤشر رقم (١٠) لتصبح صياغته " يمكن إيجاد أوجه الاختلاف بين العلاقات الموجودة في الشكل " بدلاً من " إيجاد أوجه الاختلاف بين العلاقات الموجودة في الشكل ".

د- فيما يتعلق بمهارة إدراك وتفسير الغموض: فقد تضمنت في صورتها النهائية مؤشر واحد، بدلاً من مؤشرين، حيث اقتصرت التوجيهات التي تم الأخذ بها على حذف أحد المؤشرات، إلى جانب إدخال تعديل على صياغة المؤشر الآخر، وذلك على النحو الآتي:

- حذف المؤشر رقم (١١) التي نص على: " القدرة على توضيح نواحي القصور ومواضع الخلل في الشكل"؛ لاعتباره مهمة فنية خاصة بجودة إخراج الكتاب وذلك من وجهة نظر غالبية الأساتذة المحكمين.
- جرى تعديل المؤشر رقم (١٢) لتصبح صياغته " يمكن تفسير كل جزئية من جزئيات الشكل البصري " بدلاً من " القدرة على تفسير كل جزئية من جزئيات الشكل البصري".

هـ- فيما يتعلق بمهارة استخلاص المعاني: فقد تضمنت في صورتها النهائية مؤشرين فرعيين، حيث اقتصرت التوجيهات التي تم الأخذ بها على إدخال تعديل على صياغة المؤشرات الفرعية، وذلك على النحو الآتي:

- جرى تعديل المؤشر رقم (١٣) لتصبح صياغته "يمكن من خلال الشكل البصري استنتاج معاني جديدة " بدلاً من " القدرة على استنتاج معاني جديدة من خلال الشكل".
- جرى تعديل المؤشر رقم (١٤) لتصبح صياغته " يمكن من خلال الشكل البصري التوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية " بدلاً من " القدرة على التوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية من خلال الشكل ".

تم القيام بتحليل الصور المضمنة في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي للفصل الدراسي الأول لكتاب الطالب طبعة ١٤٤٠/١٤٤١هـ بالمملكة العربية السعودية، وذلك بواقع مرتين يفصل بينهما مدة زمنية قدرها (٢٥) يوماً، ولتحديد معامل الثبات تم استخدام معادلة هولستي (Holsti) .

وقد تم حساب معامل الثبات لكافة مهارات التفكير البصري الرئيسية المضمنة في الصورة النهائية لاستمارة تحليل المحتوى، حيث تم إتخاذ عدد حالات الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني، وضرب هذا العدد في اثنين، ثم قسمة الناتج على مجموع تكرار المؤشرات في التحليل الأول والثاني؛ بغية إيجاد معامل الثبات عبر الزمن (الهاشمي وعطية، ٢٠١٤).

واستناداً إلى ما سبق ذكره، جرى حساب معامل الثبات عبر الزمن للتحليلين كما يوضح الجدول (٢) وفقاً للخطوات الآتية: معامل الثبات = ٢× عدد حالات الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني / إجمالي التحليلين الأول والثاني.

جدول (٢) معاملات الثبات بطريقة الثبات عبر الزمن لاستمارة تحليل المحتوى

م	المهارات الرئيسية	التحليل الأول	التحليل الثاني	عدد حالات الاتفاق	إجمالي التحليلين الأول والثاني	معاملات الثبات
أ	مهارة التعرف على الشكل ووصفه	٥٠٢	٥٧٩	٥٠٢	١٠٨١	٠,٩٢٨
ب	مهارة تحليل الشكل	٧٧	٩٧	٧٧	١٧٤	٠,٨٨٥
ج	مهارة ربط العلاقات في الشكل	٦٠	٧٦	٦٠	١٣٦	٠,٨٨٢
د	مهارة إدراك وتفسير الغموض	٢٠	٢٧	٢٠	٤٧	٠,٨٥١
هـ	مهارة استخلاص المعاني	٥١	٤٢	٤٢	٩٣	٠,٩٠
	الأداة ككل	**٧١٠**	**٨٢١**	**٧٠١**	**١٥٣١**	**٠,٩٢**

وفي ضوء ما سبق تم حساب معامل الثبات عبر الزمن لاستمارة تحليل المحتوى ككل، وتبين أنه يبلغ (٠,٩٢)، وهي تعد قيمة كافية لضمان ثبات الأداة المستخدمة في تحليل مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، وذلك بما يضمن درجة ملاءمة من الثقة لتحقيق أهداف البحث، فقد ذكر الهاشمي وعطية (٢٠١٤) أن نسبة الاتفاق إذا بلغت ٨٠% أو أعلى فتعتبر جيدة.

٢- الثبات عبر الأفراد

للتحقق من ثبات استمارة تحليل المحتوى جرى استعانة الباحث بمحلل آخر – معلم لمادة العلوم للصف الخامس الابتدائي – لتحليل الصور المضمنة في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي للفصل الدراسي الأول لكتاب الطالب طبعة ١٤٤٠/١٤٤١هـ ، وذلك بعد أن تم اطلاعه على المنهجية المتبعة في التحليل بشكل جيد وواضح، وتقديم شرحاً مفصلاً لاستمارة تحليل المحتوى المستخدمة، وما تشتمل عليه من مهارات للتفكير البصري، ومن ثم قام المحلل الاخر بتحليل هذا المقرر، وتم حساب الثبات لاستمارة التحليل بالاعتماد على معادلة هولستي (Holsti).

Doi: 10.21608/jasep.2020.117906

جدول (٣) معاملات الثبات بطريقة الثبات عبر الأفراد لاستمارة تحليل المحتوى

م	المهارات الرئيسية	المحلل الأول	المحلل الثاني	عدد حالات الاتفاق	إجمالي المحللين الأول والثاني	معاملات الثبات
أ	مهارة التعرف على الشكل ووصفه	٥٧٩	٥١٢	٥١٢	١٠٩١	٠,٩٣٨
ب	مهارة تحليل الشكل	٩٧	١٣٣	٩٧	٢٣٠	٠,٨٤٣
ج	مهارة ربط العلاقات في الشكل	٧٦	٥٠	٥٠	١٢٦	٠,٧٩٣
د	مهارة إدراك وتفسير الغموض	٢٧	١٨	١٨	٤٥	٠,٨٠٠
هـ	مهارة استخلاص المعاني	٤٢	٧٠	٤٢	١١٢	٠,٧٥
	الأداة ككل	**٨٢١**	**٧٨٣**	**٧١٩**	**١٦٠٤**	**٠,٩**

وفي ضوء الإجراء السابق، فقد اتضح أن معامل الثبات عبر الأفراد لاستمارة تحليل المحتوى ككل بلغ (٠,٩)، وهي نسبة ثبات مقبولة، وتشير إلى ثبات استمارة تحليل المحتوى، وقابليتها للتطبيق.

إجراءات تحليل محتوى مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي في ضوء مهارات التفكير البصري

لتحليل مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير البصري اللازم توفرها، تم اتباع عدد من الإجراءات؛ بغية الكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير البصري في هذا المقرر، ووصفها وصفاً كمياً، وذلك من خلال تحديد فئة التحليل ووحداته، وحساب التكرارات والنسب المئوية لهذه المهارات ضمن محتوى مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، وفيما يلي تفصيل للإجراءات التي تم اتباعها:

تحديد الهدف من تحليل المحتوى

تم تحديد الهدف الرئيس من تحليل المحتوى وهو الكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، وذلك بحسب المهارات الواردة في قائمة مهارات التفكير البصري اللازم توفرها في هذا المقرر.

تحديد وحدة التحليل

جرى تحديد وحدة التحليل في كافة الصور الواردة ضمن وحدات، وفصول، ودروس مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني لكتاب الطالب طبعة١٤٤٠/١٤٤١هـ، وذلك بمختلف أنماطها (فوتوغرافية ، رسوم بيانية، رسوم تخطيطية).

تحديد فئات التحليل

اقتصرت فئات التحليل على ما يلي:

أ) فئات التحليل الرئيسية: تحددت في (٥) خمس مهارات رئيسية للتفكير البصري يلزم توفرها في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، وهي: (مهارة التعرف على الشكل ووصفه، ومهارة تحليل الشكل، ومهارة ربط العلاقات في الشكل، ومهارة إدراك وتفسير الغموض، ومهارة استخلاص المعاني).

ب) فئات التحليل الجزئية: تحددت في المؤشرات الفرعية للتفكير البصري التي تعبر تعبيراً دقيقاً عن المهارات الرئيسية للتفكير البصري التي يلزم توفرها في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، والبالغ عددها (١٢) مؤشر فرعي (انظر ملحق رقم٣).

تحديد وحدة العد

تم الاعتماد على التكرار لمهارات التفكير البصري الواردة في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي وحدة للعد في تحليل عينة البحث.

تحديد ضوابط التحليل

جرت عملية تحليل المحتوى لمقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي وفقاً للضوابط الآتية:

أ) قراءة القائمة النهائية لمهارات التفكير البصري اللازم توفرها في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي قراءة فاحصة ومتأنية، لتكوين صورة واضحة عنها.

ب) حصر الصور بمختلف أنماطها (فوتوغرافية، رسوم بيانية، رسوم تخطيطية) الواردة في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، وترقيمها بشكل متسلسل؛ وذلك لتيسير تحديد مدى تضمين مهارات التفكير البصري بها، مع الأخذ في الاعتبار تضمين كافة الصور الواردة في غلاف وصفحات الوحدات، والفصول، والدروس المضمنة في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، باستثناء الصور الواردة في غلاف الكتاب، وقائمة المحتويات، ومراجعات الدروس، والمهارات والأفكار العلمية، والتقويم الأدائي، ومراجعات الفصول، ونماذج الاختبارات، ومرجعيات الطالب؛ وذلك لتكرارها.

ج) في حال كان الشكل البصري مشتملاً على أكثر من صورة كما هو في الصور التخطيطية، فيتم اعتبار الصور الفرعية المضمنة شكلاً بصرياً واحداً، (مثال: مخطط التحول الكامل والتحول الناقص المضمن في صفحة ٦٩ من مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الأول، وصورة الأشعة الشمسية وشكل الرياح المحلية المضمنة في صفحة ١٩ من مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني).

د) رصد كل مؤشر فرعي لمهارات التفكير البصري المضمنة في عينة البحث وفقاً للتعريف الإجرائي لها، وذلك بإعطاء تكرار واحد لكل مهارة تظهر أثناء عملية التحليل سواء في

Doi: 10.21608/jasep.2020.117906

الفصل الدراسي الأول أو الثاني، وتفريغ التكرارات في استمارة معدة لهذا الغرض، وذلك لكل فصل دراسي على حدة، وللفصلين الأول والثاني معاً، ومن ثم حساب النسبة المئوية لمدى تضمين تلك المهارة من خلال قسمة تكرارها على عدد الصور الممثلة لعينة البحث، والبالغ عددها (٥١٢) صورة، ثم ضرب الناتج في مئة، وذلك كما هو متبع في عدد من الدراسات السابقة، وفي مقدمتها دراسة (الشلوي، ٢٠١٧)، ودراسة (الدليمي، ٢٠١٧).

٥) استخدام مقياس ليكرت الثلاثي للدلالة على مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، وفقاً للتدريج التالي: (بدرجة منخفضة، بدرجة متوسطة، بدرجة عالية)، حيث تم استخراج طول فئات المقياس بناءً على تصنيف النسب المئوية لمدى تضمين مهارات التفكير البصري إلى ثلاثة فئات متساوية المدى، مع الأخذ في الاعتبار أن التصنيف يبدأ من نسبة ٠,٠١%؛ لكون النسبة ٠% تعني أن المهارة" غير مضمنة نهائياً"، ومن ثم فإن أقل نسبة مئوية ضمن التدريج هي ٠,٠١%، وبالتالي فقد تم حساب طول الفئة من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر نسبة مئوية – أقل نسبة مئوية)÷ عدد فئات التدريج

طول الفئة = ١٠٠% - ٠,٠١% ÷ ٣ = ٣٣,٣٣% (الشلوي، ٢٠١٧).

وبناءً على طول الفئة المشار إليها أعلاه، يمكن تحديد النسب المئوية لمعيار الحكم على مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي وفقاً للمعيار الموضح في الجدول (٤):

جدول (٤) النسب المئوية لمعيار الحكم على مدى تضمين مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي

النسبة المئوية		مدى تضمين المهارة(*)
من	**إلى**	
أقل من ٠,٠١	٣٣,٣٣	بدرجة منخفضة
٣٣,٣٤	٦٦,٦٦	بدرجة متوسطة
٦٦,٦٧	١٠٠	بدرجة عالية

(*) تحصل النسبة المئوية (٠%) لأي مهارة على مدى تضمين " غير مضمنة نهائياً"

عرض نتائج البحث ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول، ومناقشتها

ينص السؤال الأول على: " **ما مهارات التفكير البصري اللازم توفرها في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي؟** ".

للإجابة على هذا السؤال تم القيام بمجموعة من الإجراءات التي سبق توضيحها في الفصل الثالث، تم من خلالها تحديد قائمة بمهارات التفكير البصري اللازم توفرها في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، حيث احتوت القائمة في صورتها النهائية على (١٢) اثني عشر مؤشر فرعي موزعة على (٥) خمس مهارات رئيسية للتفكير البصري ، وتتمثل هذه المهارات فيما يلي:

أ- مهارة التعرف على الشكل ووصفه، وتتضمن (٣) مؤشرات فرعية هي:

١- يوجد عنوان للشكل.
٢- يمكن التعرف على الشكل البصري من خلال مظهره العام.
٣- يمثل الشكل البصري المعلومات التي وضع من أجلها.

ب. مهارة تحليل الشكل، وتتضمن (٣) مؤشرات فرعية هي:

١- يتيح الشكل البصري إمكانية تجزئته إلى مكوناته الأساسية.
٢- يمكن تجميع الأجزاء في الشكل ككل واحد.
٣- يمكن فهم التفاصيل الدقيقة في الشكل.

ج. مهارة ربط العلاقات في الشكل، وتتضمن (٣) مؤشرات فرعية هي:

١- يتيح الشكل إمكانية الربط بين العناصر الموجودة فيه.
٢- يمكن إيجاد أوجه الشبه بين العلاقات الموجودة في الشكل.
٣- يمكن إيجاد أوجه الاختلاف بين العلاقات الموجودة في الشكل.

د. مهارة إدراك وتفسير الغموض، وتتضمن مؤشر واحد هو:

١- يمكن تفسير كل جزئية من جزئيات الشكل البصري.

هـ. مهارة استخلاص المعاني، وتتضمن مؤشرين فرعيين هما:

١- يمكن من خلال الشكل البصري استنتاج معاني جديدة.
٢- يمكن من خلال الشكل البصري التوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية.

عرض نتائج السؤال الثاني، ومناقشتها

ينص السؤال الثاني على: " **ما مدى توفر مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي؟** ".

للإجابة على هذا السؤال، تم إحصاء عدد الصور المضمنة في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، ثم تحليل محتوى المقرر بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني لكتاب الطالب، لاستخراج مهارات التفكير البصري المضمنة به في ضوء القائمة التي تم إعدادها مسبقاً، وبيان التكرار والنسبة المئوية لكل مهارة رئيسية، وذلك لكل فصل دراسي منفرداً، وللفصلين الدراسيين الأول والثاني معاً.

وفيما يلي استعراض مفصل لمدى توفر مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي بحسب كل مهارة رئيسية على حدة:

Doi: 10.21608/jasep.2020.117906

مـدى توفر مهارة التعرف على الشكل ووصفه كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي:

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لمدى توفر مهارة التعرف على الشكل ووصفه في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي (مرتبة تنازلياً)

م	المؤشرات الفرعية		الفصل الدراسي الأول	الفصل الدراسي الثاني	المقرر ككل	عدد الصور عينة البحث	الرتبة	مدى التوفر
٢	يمكن التعرف على الشكل البصري من خلال مظهره العام.	ك	٢١٠	٢١٢	٤٢٢	٥١٢	١	بدرجة عالية
		%	٤١,٠١	٤١,٤٠	٨٢,٤٢			
٣	يمثل الشكل البصري المعلومات التي وضع من أجلها.	ك	١٩٣	٢١٠	٤٠٣	٥١٢	٢	بدرجة عالية
		%	٣٧,٦٩	٤١,٠١	٧٨,٧١			
١	يوجد عنوان للشكل.	ك	١٧٦	١٧٧	٣٥٣	٥١٢	٣	بدرجة عالية
		%	٣٤,٣٧	٣٤,٥٧	٦٨,٩٤			
الإجمالي		ك	٥٧٩	٥٩٩	١١٧٨	١٥٣٦	بدرجة عالية	
		%	٣٧,٦٩	٣٨,٩٩	٧٦,٦٩			

لتحديد مدى توفر مهارة التعرف على الشكل ووصفه كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، تم إحصاء عدد الصور المضمنة في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، ثم تحليل محتوى المقرر بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني لكتاب الطالب، لاستخراج المؤشرات الفرعية التي تقيس مدى توفر هذه المهارة، والتي جرى تضمينها في القائمة التي تم إعدادها مسبقاً، وبيان تكراراتها ونسبها المئوية، وذلك لكل فصل دراسي منفرداً، وللفصلين الدراسيين الأول والثاني معاً، إضافة إلى ترتيب هذه المؤشرات تنازلياً، وبيان مدى تضمينها بحسب معيار الحكم المستخدم في البحث، ثم حساب تلك المؤشرات الفرعية مجتمعة. وفيما يلي توضيح لذلك:

ملحوظة: تم حساب النسب المئوية لمدى توفر كل مؤشر فرعي بقسمة تكراراته على عدد الصور الممثلة لعينة البحث، ثم ضرب الناتج في مئة.

يتضح من الجدول رقم (٥) أن مدى توفر مهارة التعرف على الشكل ووصفه كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني لكتاب الطالب جاء (بدرجة عالية)، حيث جاء توفر هذه المهارة بواقع (١١٧٨) تكراراً، وبنسبة مئوية قدرها ٧٦,٦٩%.

كما تظهر النتائج الموضحة في الجدول السابق أن توفر مهارة التعرف على الشكل ووصفه في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي جاء بدرجة أعلى في مقرر الفصل الدراسي الثاني، والذي جاء توفر هذه المهارات به بواقع (٥٩٩) تكراراً، وبنسبة مئوية

قدرها ٣٨,٩٩%، في حين جاء توفر تلك المهارات في مقرر الفصل الدراسي الأول في المرتبة الثانية، بواقع (٥٧٩) تكراراً، وبنسبة مئوية قدرها ٣٧,٦٩%.

ويمكن تفسير هذه النتائج التي تفيد بإن مدى توفر مهارة التعرف على الشكل ووصفه كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني لكتاب الطالب جاء (بدرجة عالية)، بواقع (١١٧٨) تكراراً، وبنسبة مئوية قدرها ٧٦,٦٩%، بأن هذه المهارة تعد أساسية وبسيطة، حيث تقع في بداية سلم مهارات التفكير البصري، بحيث يتم الارتكاز عليها في اكتساب طلاب الصف الخامس الابتدائي لباقي مهارات التفكير البصري المتقدمة، إلى جانب حرص القائمين على تطوير مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي على تضمين المؤشرات الفرعية المحققة لمهارة التعرف على الشكل ووصفه، نظراً لأهميتها النسبية في تحقيق الهدف من تضمين هذه الصور بوجه عام.

مدى توفر مهارة تحليل الشكل كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي:

لتحديد مدى توفر مهارة تحليل الشكل كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، تم إحصاء عدد الصور المضمنة في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، ثم تحليل محتوى المقرر بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني لكتاب الطالب، لاستخراج المؤشرات الفرعية التي تقيس مدى توفر هذه المهارة، والتي جرى تضمينها في القائمة التي تم إعدادها مسبقاً، وبيان تكراراتها ونسبها المئوية، وذلك لكل فصل دراسي منفرداً، وللفصلين الدراسيين الأول والثاني معاً، إضافة إلى ترتيب هذه المؤشرات تنازلياً، وبيان مدى تضمينها بحسب معيار الحكم المستخدم في البحث، ثم حساب تلك المؤشرات الفرعية مجتمعة. وفيما يلي توضيح لذلك:

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لمدى توفر مهارة تحليل الشكل في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي (مرتبة تنازلياً)

م	المؤشرات الفرعية		الفصل الدراسي الأول	الفصل الدراسي الثاني	المقرر ككل	عدد الصور عينة البحث	الرتبة	مدى التوفر
٤	يتيح الشكل البصري إمكانية تجزئته إلى مكوناته الأساسية.	ك	٤٤	٥١	٩٥	٥١٢	١	بدرجة منخفضة
		%	٨,٥٩	٩,٩٦	١٨,٥٥			
٥	يمكن تجميع الأجزاء في الشكل ككل واحد.	ك	٣٤	٢٧	٦١	٥١٢	٢	بدرجة منخفضة
		%	٦,٦٤	٥,٢٧	١١,٩١			
٦	يمكن فهم التفاصيل الدقيقة في الشكل.	ك	١٩	٢٥	٤٤	٥١٢	٣	بدرجة منخفضة
		%	٣,٧١	٤,٨٨	٨,٥٩			
الإجمالي		ك	٩٧	١٠٣	٢٠٠	**١٥٣٦**	بدرجة منخفضة	
		%	٦,٣١	٦,٧٠	١٣,٠٢			

ملحوظة: يتم حساب النسب المئوية لمدى توفر كل مهارة فرعية بقسمة تكراراتها على عدد الصور الممثلة لعينة البحث، ثم ضرب الناتج في مئة.

يتضح من الجدول رقم (٦) أن مدى توفر مهارة تحليل الشكل كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني لكتاب الطالب جاء (بدرجة منخفضة)، حيث جاء توفر هذه المهارة بواقع (٢٠٠) تكراراً، وبنسبة مئوية قدرها ١٣,٠٢%.

كما تظهر النتائج الموضحة في الجدول السابق أن توفر مهارة تحليل الشكل في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي جاء بدرجة أعلى في مقرر الفصل الدراسي الثاني، والذي جاء توفر هذه المؤشرات به بواقع (١٠٣) تكراراً، وبنسبة مئوية قدرها ٦,٧٠%، في حين جاء توفر تلك المؤشرات في مقرر الفصل الدراسي الأول في المرتبة الثانية، بواقع (٩٧) تكراراً، وبنسبة مئوية قدرها ٦,٣١% .

ويمكن تفسير هذه النتائج التي تفيد بإن مدى توفر مهارة تحليل الشكل كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني لكتاب الطالب جاء (بدرجة منخفضة)، بواقع (٢٠٠) تكراراً، وبنسبة مئوية قدرها ١٣,٠٢%، بإن الغالبية العظمى من الصور في هذا المقرر لم يراعى في تضمينها التركيز على إدراك العلاقات الموجودة بها، حيث إنها لم تسمح بفهم التفاصيل الدقيقة بالدرجة المنشودة، إضافة إلى إنها لم تتيح تجميع الأجزاء في الشكل ككل واحد، أو إمكانية تجزئة الصورة أو الشكل إلى مكوناته الأساسية، حيث انصب الاهتمام الأكبر على التعرف على الشكل ووصفه على حساب توضيح التفاصيل الظاهرة والخفية بالصورة، والعلاقات بين أجزائها، وربما يرجع ذلك إلى اعتقاد بعض القائمين على تصميم مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي بإن التركيز على تضمين هذه المهارة للتفكير البصري قد يؤدي إلى تشتيت الطلاب بالتفاصيل الدقيقة في هذه المرحلة العمرية الصغيرة.

مدى توفر مهارة ربط العلاقات في الشكل كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي:

لتحديد مدى توفر مهارة ربط العلاقات في الشكل كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، تم إحصاء عدد الصور المضمنة في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، ثم تحليل محتوى المقرر بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني لكتاب الطالب، لاستخراج المؤشرات الفرعية التي تقيس مدى توفر هذه المهارة، والتي جرى تضمينها في القائمة التي تم إعدادها مسبقاً، وبيان تكراراتها ونسبها المئوية، وذلك لكل فصل دراسي منفرداً، وللفصلين الدراسيين الأول والثاني معاً، إضافة إلى ترتيب هذه المؤشرات تنازلياً، وبيان مدى تضمينها بحسب معيار الحكم المستخدم في البحث، ثم حساب تلك المؤشرات الفرعية مجتمعة. وفيما يلي توضيح لذلك:

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية لمدى توفر مهارة ربط العلاقات في الشكل في مقررالعلوم للصف الخامس الابتدائي (مرتبة تنازلياً)

م	المؤشرات الفرعية		الفصل الدراسي الأول	الفصل الدراسي الثاني	المقرر ككل	عدد الصور عينة البحث	الرتبة	مدى التوفر
٧	يتيح الشكل إمكانية الربط بين العناصر الموجودة فيه.	ك	٣٤	٣٦	٧٠	٥١٢	١	بدرجة منخفضة
		%	٦,٦٤	٧,٠٣	١٣,٦٧			
٩	يمكن إيجاد أوجه الاختلاف بين العلاقات الموجودة في الشكل.	ك	٢٤	٢٣	٤٧	٥١٢	٢	بدرجة منخفضة
		%	٤,٦٨	٤,٤٩	٩,١٧			
٨	يمكن إيجاد أوجه الشبه بين العلاقات الموجودة في الشكل.	ك	١٨	٩	٢٧	٥١٢	٣	بدرجة منخفضة
		%	٣,٥١	١,٧٥	٥,٢٧			
الإجمالي		ك	٧٦	٦٨	١٤٤	١٥٣٦	بدرجة منخفضة	
		%	٤,٩٤	٤,٤٢	٩,٣٧			

ملحوظة: يتم حساب النسب المئوية لمدى توفر كل مهارة فرعية بقسمة تكراراتها على عدد الصور الممثلة لعينة البحث، ثم ضرب الناتج في مئة.

يتضح من الجدول رقم (٧) أن مدى توفر مهارة ربط العلاقات في الشكل كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني لكتاب الطالب جاء (بدرجة منخفضة)، حيث جاء توفر هذه المهارة بواقع (١٤٤) تكراراً، وبنسبة مئوية قدرها ٩,٣٧%.

كما تظهر النتائج الموضحة في الجدول السابق أن توفر مهارة ربط العلاقات في الشكل في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي جاء بدرجة أعلى في مقرر الفصل الدراسي الأول، والذي جاء توفر هذه المؤشرات به بواقع (٧٦) تكراراً، وبنسبة مئوية قدرها ٤,٩٤%، في حين جاء توفر تلك المؤشرات في مقرر الفصل الدراسي الثاني في المرتبة الثانية، بواقع (٦٨) تكراراً، وبنسبة مئوية قدرها ٤,٤٢%.

ويمكن تفسير هذه النتائج التي تفيد بإن مدى توفر مهارة ربط العلاقات في الشكل كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي بجزأيه الفصل الدراسي الأول والثاني لكتاب الطالب جاء (بدرجة منخفضة)، بواقع (١٤٤) تكراراً، وبنسبة مئوية قدرها ٩,٣٧%، بإن الغالبية العظمى من الصور المضمنة بالمقرر جاءت على هيئة صور فوتوغرافية لا تركز على ربط العناصر الموجودة بها بعضها البعض، ولم تتيح أيضاً إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين ما تتضمنه من علاقات على النحو المأمول، لاسيما أن هذه المهارة تتوفر بدرجة أكبر في الرسوم التخطيطية التي تصور الواقع العلمي بشكل مختصر من خلال توظيف الخطوط والرسوم في بيان أوجه الاتفاق والاختلاف في العلاقات

الموجودة بالرسم، وهو ما يمكن أن يعزى بحسب ما ورد في الأطر النظرية، ومنها ما ذكره نزال (٢٠١٦) إلى إن القائم على تصميم الأشكال البصرية المضمنة في هذا المقرر لم يضع في اعتباره أهداف التعلم المرجو تحقيقها، ولم يوظف النظريات ذات العلاقة ونتائج البحوث المرتبطة عند تصميمه لهذه الأشكال لضمان فعاليتها في تحقيق الأهداف المنشودة بالدرجة الكافية.

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة التحليلية من نتائج، يمكن تلخيص أبرز نتائج البحث فيما يلي:

١- أن مدى توفر مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي جاء (بدرجة منخفضة)، وذلك بواقع (١٦٧٧) تكراراً، وبنسبة مئوية ٢٧,٢٩%، حيث جاء توفر هذه المهارات بفارق طفيف لصالح مقرر الفصل الدراسي الثاني، والذي جاء توفر هذه المهارات به بواقع (٨٥٦) تكراراً، وبنسبة مئوية قدرها ١٣,٩٣%، مقارنة بمقرر الفصل الدراسي الأول، الذي جاء توفر هذه المهارات به بواقع (٨٢١) تكراراً، وبنسبة مئوية قدرها ١٣,٣٦%.

٢- أن توفر مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي جاء متبايناً، وذلك وفقاً للترتيب (التنازلي) الآتي: (مهارة التعرف على الشكل ووصفه، فمهارة تحليل الشكل، فمهارة إدراك وتفسير الغموض، فمهارة ربط العلاقات في الشكل، فمهارة استخلاص المعاني).

٣- أن مدى توفر مهارة التعرف على الشكل ووصفه كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي جاء (بدرجة عالية)، وذلك بواقع (١١٧٨) تكراراً، وبنسبة مئوية ٧٦,٦٩%.

٤- أن مدى توفر مهارة تحليل الشكل كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي جاء (بدرجة منخفضة)، وذلك بواقع (٢٠٠) تكراراً، وبنسبة مئوية ١٣,٠٢%.

٥- أن مدى توفر مهارة ربط العلاقات في الشكل كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي جاء (بدرجة منخفضة)، وذلك بواقع (١٤٤) تكراراً، وبنسبة مئوية ٩,٣٧%.

٦- أن مدى توفر مهارة إدراك وتفسير الغموض كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي جاء (بدرجة منخفضة)، وذلك بواقع (٦٢) تكراراً، وبنسبة مئوية ١٢,١٠%.

٧- أن مدى توفر مهارة استخلاص المعاني كأحد مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي جاء (بدرجة منخفضة)، وذلك بواقع (٩٣) تكراراً، وبنسبة مئوية ٩,٠٨%.

توصيات البحث :

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث، يوصي الباحث بما يلي:

١- وجوب اهتمام القائمين على تطوير مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية بإثرائه بمهارات التفكير البصري اللازم توفرها في هذا المقرر، على أن يتم ذلك من خلال التخطيط المسبق لتضمين هذه المهارات، بحيث يراعى في تضمينها التوازن والتتابع والشمول.

٢- يجب إعادة النظر فيما يتضمنه مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي من صور بمختلف أنماطها (فوتوغرافية، رسوم بيانية، رسوم تخطيطية)، بحيث يتم مراعاة توفر كل من مهارات التفكير البصري الآتية: (مهارة تحليل الشكل، مهارة إدراك وتفسير الغموض، مهارة ربط العلاقات في الشكل، مهارة استخلاص المعاني) على التوالي، والتي أوضحت نتائج البحث أن توفرها جاء بدرجة منخفضة، مع الأخذ في الاعتبار تحقيق التوازن في تضمين المؤشرات الفرعية التي تشتمل عليها تلك المهارات.

٣- ينبغي قيام وزارة التعليم بالاستعانة بالمتخصصين والمعنيين بمجال التفكير البصري في الارتقاء بمستوى المهارات التي تندرج تحت هذا النوع من التفكير في مختلف صور مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، بحيث يتم العناية بوضوحها، ودلالتها، واحتوائها على بيانات مكتملة، وكذلك تغطيتها للمحتوى العلمي النظري المضمن في المقرر على نحو أفضل مما هو قائم.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117906

أولاً: المصادر والمراجع العربية

المصادر:

- القرآن الكريم.

المراجع العربية:

ال سالم، علي بن يحيى. (٢٠١٧). فاعلية وحدة مطورة في الدراسات الاجتماعية والوطنية قائمة على نظرية التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. *رسالة التربية وعلم النفس، (٥٦)*، ٥١ - ٦٩.

أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر. (٢٠٠٧). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو ججوح، يحيى محمد، وحرب، سليمان أحمد. (٢٠١٣). فاعلية التصميمين الأفقي والعمودي لموقع الويب التعليمي في اكتساب مهارات فرونت بيج والتعلم الذاتي والتفكير البصري لدى الطلبة والمعلمين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١ (١)، ١٦٣ - ٢٠٦.

أبو زايدة، أحمد علي. (٢٠١٣). *فاعلية كتاب تفاعلي محوسب في تنمية مهارات التفكير البصري في التكنولوجيا لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو زيد، صلاح محمد جمعة. (٢٠١٦). استخدام الانفوجرافيك في تدريس الجغرافيا لتنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٧٩)، ١٣٨ - ١٩٨.

أبو غزلة، محمد، والقواسمة ، أحمد. (٢٠١٣). *تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

أبو ليلة، ألاء خليل عبد القادر. (٢٠١٧). *أثر توظيف استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .

الأسطل، وفاء عبدالكريم. (٢٠١٤). *فاعلية توظيف الرسوم الهزلية على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمادة العلوم بمحافظة خان يونس*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة .

الأغا، منى مروان خليل. (٢٠١٥). *فاعلية تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .

البغدادي، محمد رضا. (١٩٩٧).الأنشطة مفتوحة النهاية لاكتساب تلميذ المرحلة الابتدائية المفهوم العلمي الواحد خلال مهارات عمليات التفكير أثناء العمل. *مجلة التربية – قطر*، ٢٦(١٢١)، ١٥٥-١٧٦.

أمبوسعيدي، عبدالله خميس، والبلوشي، سليمان محمد. (٢٠١٨). *طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية.* (ط٤).عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أنيس، إبراهيم، ومنتصر، عبدالحليم، والصوالحي، عطية، وأحمد، محمد خلف الله. (٢٠٠٤). *المعجم الوسيط.* (ط٤). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

بيومي، هند محمد. (٢٠١٥). فاعلية الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية بجامعة حلوان. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٣(٤)، ٣٧٥ - ٤٤٠.

جاد الحق، نهلة عبدالمعطي الصادق (٢٠١٨). استراتيجية التحليل الشبكي لتنمية مهارات التفكير البصري والحس العلمي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة التربية العلمية*، ٢١(٤)، ٧٩ - ١٢١.

جروان، فتحي عبدالرحمن. (٢٠٠٧). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*.(ط٣). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الحربي، فيصل بن غنيم. (٢٠١٨). أثر استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير البصري بمقرر الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. *الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ١١٥ - ١٣٩.

درويش، محمود أحمد. (٢٠١٨). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية.* القاهرة: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

الدليمي، طلال حماد. (٢٠١٧). *تحليل محتوى كتب الجغرافيا للمرحلة المتوسطة في العراق في ضوء مهارات التفكير البصري.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

الديب، نضال ماجد حمد. (٢٠١٥). *فاعلية استخدام استراتيجية فكر زاوج شارك على تنمية مهارات التفكير البصري والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .

رزوقي، رعد مهدي، وعبدالكريم، سهى ابراهيم. (٢٠١٥). *التفكير وأنماطه (التفكير الاستدلالي - التفكير الإبداعي - التفكير المنظومي - التفكير البصري).* عمان: دار المسيرة للتوزيع والنشر.

الزهراني، جمعان محسن. (٢٠١٢). *دراسة واقع تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين التربويين.* رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٦). *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. (ط٢). القاهرة: علاء الكتب.

سعادة، جودت أحمد. (٢٠١٤). *تدريس مهارات التفكير مع الأمثلة التطبيقية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السيد، محمود رمضان عزام. (٢٠١٨). فعالية استخدام استراتيجية عظم السمك في تدريس البيولوجية لتدريس الصف الثاني الثانوي في تنمية عمق المعرفة البيولوجية ومهارات التفكير البصري. *المجلة المصرية للتربية العلمية،* ٢١(٩)، ١٠٩ - ١٤٦.

الشلوي، عبد العالي محمد. (٢٠١٧). مدى توفر مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة،* ٦ (٣)، ٢٥١-٢٤٣.

الشوبكي، فداء محمود. (٢٠١٠). *أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

شويهي، حاسر بن حسن. (٢٠١٦). تقويم محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير البصري. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث،* ٢ (٥)، ١٨٠-١٩١.

صالح، مدحت محمد. (٢٠١٦). وحدة مقترحة في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات التفكير البصري والميول العلمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس،* (٧٠)، ٦٥-١٠٨.

صالح، افتكار أحمد قائد. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس اليمنية. مجلة الدراسات الاجتماعية، ٢٣ (٢)، ٥٣ - ٨٠.

طافش، إيمان أسعد. (٢٠١١). أثر برنامج مقترح في مهارات التواصل الرياضي على تنمية التحصيل العلمي ومهارات التفكير البصري في الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

عامر، طارق عبد الرؤوف؛ والمصري، إيهاب عيسى. (٢٠١٦). التفكير البصري: مفهومه- مهاراته- إستراتيجيته. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبدالرؤوف، طارق. (٢٠١٥). الخرائط الذهنية ومهارات التعلم طريقك إلى بناء الأفكار الذكية. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبدالعزيز، سعيد. (٢٠٠٩). تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبيد، وليم، وعفانة، عزو. (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
العتوم، عدنان يوسف. (٢٠١٢). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. (ط٣). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبدالناصر ذياب، وبشارة، موفق. (٢٠١٤). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية (ط٥). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
العتيبي، وضحى بنت حباب. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية غير الهرمية في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٧ (٢)، ١١٧ ـ ١٤٣.
عطية، محسن علي. (٢٠١٥). التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
العفون، نادية، والصاحب، منتهى. (٢٠١٢). التفكير وأنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
فياض، ساهر ماجد. (٢٠١٥). أثر توظيف استراتيجيتي المحطات العلمية والخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .
الكحلوت، آمال عبدالقادر أحمد. (٢٠١٢). فاعلية توظيف استراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة. رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
كلاب، هبه زكريا محي الدين. (٢٠١٦). فعالية برنامج قائم على الخيال العلمي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .
مازن، حسام الدين محمد. (٢٠١٦م). تعليم وتعلم العلوم لتنمية التفكير المعرفي وفوق المعرفي. دسوق: دار العلم والإيمان.
محمد، رانيا محمد ابراهيم. (٢٠١٦). استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير البصري والتفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٢١٧)، ١٦- ٦٢.
محمد، كريمة عبداللاه محمود. (٢٠١٨). تدريس العلوم باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير البصري وبعض عادات

الاستذكار لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة. المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢١(٢)، ٥٣ - ١٢٠.

محمد، مديحة حسن. (٢٠٠٤). تنمية التفكير البصري في الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية الصم - العاديين. القاهرة: عالم الكتب.

المقبل، نورة صالح؛ والجبر، جبر بن محمد. (٢٠١٦). تقويم كتاب علوم الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير البصري. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٥ (٣)، ١٧٤-١٩١.

مهدي، حسن ربحي. (٢٠٠٦). فاعلية استخدام برمجيات تعليمية على التفكير البصري والتحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ناجي، عبير علي. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية تريز للحل الإبداعي في تحسين مهارات التفكير البصري والاتجاه نحو تعلم الهندسة لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

نتيل، وجيدة عمر. (٢٠١٨). مدى تضمن كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفكير البصري ومدى اكتساب طلبة الصف الرابع لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

نزال، حير خزعل. (٢٠١٦). أثر أنموذج ديفز في التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (٢٦)، ٤٨٦- ٥٠٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Haciomerolu, E and Chicken, E (2012). Visual Thinking and Gender Differences in High School Calculus. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *43*(3), 303-313.

Plough, J.M. (2004). *Students Using Visual Thinking to learn Science in a Web- based Environment*. Doctoral of Philosophy, Drexel University.

مستوى الوعي بجائحة فيروس كورونا والوقاية منه لدى ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت

The Awareness Level of Coronavirus Pandemic and Prevention Amongst Students with Learning Disabilities in Kuwait

إعداد

أ.د. نواف ملعب الظفيري

د. أحمد محسن السعيدي

كلية التربية الأساسية – الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب - الكويت

Doi: 10.21608/jasep.2020.117907

استلام البحث : ٩ / ٩ /٢٠٢٠   قبول النشر: ٢١ / ٩ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف على مستوى الوعي بجائحة فيروس كورونا المستجد والوقاية من الإصابة به، وذلك لدى (١٨) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، وقد طبقت الدراسة مقياساً من إعداد الباحثين في الفترة من ١٢-٢٠٢٠/٥/١٧، وقد أظهرت النتائج مستويات مرتفعة من الوعي والوقاية لدى عينة الدراسة، حيث بلغت نسبة الوعي لديهم ٨٣% أما نسبة الوقاية من الإصابة فقد بلغت ٨٨%، كما أظهرت العينة على المقياس ككل نسبة ٨٧%.

الكلمات المفتاحية: مستوى الوعي - فيروس كورونا – صعوبات التعلم.

Abstract:

The current study aimed to identify the awareness level of coronavirus pandemic and infection prevention, and that among (18) students with learning disabilities in the state of Kuwait, the study applied a measure prepared by researchers from 12-17/May/2020, the results showed high level of awareness and prevention among the study sample, where the awareness rate reached 83%, while the percentage of infection prevention was 88%, and the sample on the scale as a whole showed 87%.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117907

مقدمة

ديسمبر٢٠١٩ سجلت مدينة ووهان الصينية أول الإصابات بفيروس كورونا المستجد المسبب لمرض كوفيد-١٩ COVID-19 وخلال فترة شهر تقريبا مع بداية العام ٢٠٢٠ سرعان ما انتشر هذا الفيروس في جميع دول العالم تقريبا، وبناءً على ذلك اعتبر هذا الفيروس جائحة عالمية ووباءً عالمياً حسب اعلان منظمة الصحة العالمية، فبدأت الدول بتسجيل حالات الإصابات والوفيات بهذا المرض بصورة متسارعة وبأعدادٍ هائلة، حيث بلغ عدد الإصابات عند الانتهاء من هذه الدراسة بتاريخ ٢٠٢٠/٥/٢٧ ما يقارب ٥٦٨٧٦٦٢ حالة والوفيات ٣٥٣٣٦٥ حالة تقريباً وعدد المتشافين ٢٤٣١١٦٠ حالة، ومنذ تسجيل هذا المرض كوباء عالمي اتخذت دول العالم تدابير صحية واحترازات وقائية في محاولة منها للحد من انتشار هذا الوباء، واختلفت هذه التدابير والاحترازات من دولة لأخرى حسب الأوضاع الصحية والاقتصادية والاجتماعية، وقد ترتب على ظهور هذا الفيروس شلل في جميع مناحي الحياة العامة لدول العالم، مما نتج عن ذلك آثار على مختلف القطاعات في حياة البشرية، الاجتماعية منها والنفسية والاقتصادية والصحية وغيرها، وقد تستمر هذه الآثار إلى فترة زمنية غير معلومة، فأصبح الجميع في العالم يردد عبارة الحياة بعد كورونا ليست كالحياة قبل كورونا وأن العالم الذي عرفناه سيتغير.

بينت منظمة الصحة العالمية كل ما يتعلق بهذا الوباء والاجابة على كثير من التساؤلات حول هذه الجائحة وهذا المرض، فيروسات كورونا هي فصيلة كبيرة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان. ومن المعروف أن عدداً من فيروسات كورونا تسبب لدى البشر حالات عدوى الجهاز التنفسي التي تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (السارس). ويسبب فيروس كورونا المُكتشف مؤخراً مرض فيروس كورونا كوفيد-١٩.

مرض كوفيد-١٩ هو مرض معد يسببه فيروس كورونا المُكتشف مؤخراً. ولم يكن هناك أي علم بوجود هذا الفيروس وهذا المرض المستجدين قبل اندلاع الفاشية في مدينة يوهان الصينية في كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٩، وتتمثل الأعراض الأكثر شيوعاً لهذا المرض في الحمى والإرهاق والسعال الجاف، وقد يعاني بعض المرضى من الآلام والأوجاع، أو احتقان الأنف، أو الرشح، أو ألم الحلق، أو الإسهال، وعادة ما تكون هذه الأعراض خفيفة وتبدأ تدريجياً، ويصاب بعض الناس بالعدوى دون أن تظهر عليهم أي أعراض ودون أن يشعروا بالمرض، ويتعافى معظم الأشخاص تقريبا (٨٠%) من المرض دون الحاجة إلى علاج خاص، وتشتد حدة المرض لدى شخص واحد تقريباً من كل ٦ أشخاص مصابين بالمرض، حيث يعانون من صعوبة التنفس، كما تزداد احتمالات إصابة

المسنين والأشخاص المصابين بمشكلات طبية أساسية مثل ارتفاع ضغط الدم أو أمراض القلب أو داء السكري.

يصاب الأشخاص بعدوى مرض كوفيد-١٩ عن طريق الأشخاص الآخرين المصابين بالفيروس، ويمكن للمرض أن ينتقل من شخص إلى شخص عن طريق القُطيرات الصغيرة التي تتناثر من الأنف أو الفم عندما يسعل الشخص المصاب أو يعطس، وتتساقط هذه القُطيرات على الأشياء والأسطح المحيطة بالشخص، ويمكن حينها أن يصاب الأشخاص الآخرون عند ملامستهم لهذه الأشياء أو الأسطح ثم لمس عينيهم أو أنفهم أو فمهم، كما يمكن أن يصاب الأشخاص إذا تنفسوا القُطيرات التي تخرج من الشخص المصاب بالمرض مع سعاله أو زفيره، ولذا فمن الأهمية الابتعاد عن الشخص المريض بمسافة تزيد على متر واحد على الأقل.

للمحافظة على صحتك وحماية الآخرين من انتشار الفيروس اتباع ما يلي:

- نظف يديك جيداً بانتظام بفركهما بمطهر كحولي لليدين أو بغسلهما بالماء والصابون.
- احتفظ بمسافة لا تقل عن متر واحد بينك وبين أي شخص يسعل أو يعطس.
- تجنب لمس عينيك وأنفك وفمك.
- تأكد من اتّباعك أنت والمحيطين بك لممارسات النظافة التنفسية الجيدة، ويعني ذلك أن تغطي فمك وأنفك بكوعك المثني أو بمنديل ورقي عند السعال أو العطس، ثم التخلص من المنديل المستعمل على الفور.
- إلزم المنزل إذا شعرت بالمرض، وإذا كنت مصاباً بالحمى والسعال وصعوبة التنفس، التمس الرعاية الطبية واتصل بمقدم الرعاية قبل التوجه إليه، واتّبع توجيهات السلطات الصحية المحلية.
- اطلع باستمرار على آخر تطورات مرض كوفيد-١٩، واتّبع المشورة التي يسديها مقدم الرعاية الصحية أو سلطات الصحة العمومية الوطنية والمحلية أو صاحب العمل بشأن كيفية حماية نفسك والآخرين من المرض.
- إلزم المنزل إذا بدأت تشعر بالتوعك إلى أن تتعافى، حتى وإن كانت الأعراض التي تشكو منها خفيفة مثل الصداع أو الرشح الطفيف.
- إذا كنت تعاني من الحمى والسعال وصعوبة التنفس، التمس المشورة الطبية على الفور، فقد تكون مصاباً بعدوى الجهاز التنفسي أو حالة مرضية وخيمة أخرى، واتصل قبل الذهاب إلى مقدم الرعاية وأخبره إن كنت قد سافرت أو خالطت أي مسافرين مؤخراً.

سجلت دولة الكويت حسب إعلان وزارة الصحة الكويتية بتاريخ ٢٠٢٠/٢/٢٥ أول الاصابات بفيروس كورونا، وذلك لثلاث أشخاص قادمين من الخارج، وبناءً على ذلك اتخذت حكومة دولة الكويت مجموعة من الاجراءات والاحترازات الوقائية والصحية للحد من انتشار الفيروس تمثلت بالتالي:

- ٢٠٢٠/٣/١ تعليق الدراسة في جميع المدارس والمعاهد والجامعات حتى إشعارٍ آخر.
- ٢٠٢٠/٣/١٢ راحة لجميع العاملين بالقطاعيين الحكومي والخاص ما عدا العاملين في الصفوف الأمامية لمواجهة هذه الجائحة.
- ٢٠٢٠/٣/٢٢ إعلان حظر جزئي يوميا (من الساعة ٥ مساءً إلى الساعة ٤ صباحاً) على جميع مناطق البلاد.
- ٢٠٢٠/٤/٦ تعديل مواعيد الحظر الجزئي لتصبح يوميا (من الساعة ٥ مساءً إلى الساعة ٦ صباحاً) وفرض حظر كلي على بعض المناطق لاعتبارها بؤرة لانتشار الفيروس.
- ٢٠٢٠/٥/١٠ فرض حظر كلي على جميع مناطق البلاد لمدة عشرون يوم.

كما قامت الحكومة ممثلة بوزارة الصحة بنشر التوعية الصحية بين أفراد المجتمع من خلال وسائل الاعلام المختلفة، وذلك بنشر الثقافة المتمثلة بالتعريف عن هذا الفيروس وطرق الوقاية منه وكيفية التعامل معه منذ بداية الأزمة، وذلك بالحفاظ على التباعد الاجتماعي وارتداء الكمامات والقفازات، وجديرٌ بالذكر هنا بأن دولة الكويت سجلت حتى تاريخ ٢٠٢٠/٥/٢٧ عدد إصابات بلغ ٢٣٢٦٧ حالة، منهم ١٧٥ حالة وفاة وعدد ٧٩٤٦ حالة شفاء من الفيروس.

في ظل الأحداث الحالية السائدة على العالم بأسره بسبب جائحة فيروس كورونا المستجد، وما سببته هذه الجائحة للإرباك في حياتنا اليومية، توجد فئة من فئات المجتمع وجب تسليط الضوء عليها والتعرف على مدى وعيهم وإدراكهم لما يدور حولهم هذه الأيام، ألا وهم ذوي صعوبات التعلم، فهذه الفئة تعاني الكثير من المشكلات نتيجة لحالة صعوبات التعلم التي يعانون منها، ممثلة بصعوبات التعلم النمائية أو الأكاديمية أو الاجتماعية.

يعاني ذوي صعوبات التعلم بمختلف أعمارهم الزمنية وشدة ونوع الصعوبة لديهم من وجود قصور في الجوانب الاجتماعية كالكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية، وقد يرجع هذا القصور أو قد يرتبط بالصعوبات النمائية أو الأكاديمية التي يعانون منها (الظفيري، ٢٠١٢)

ترتبط صعوبات التعلم النمائية منها أو الأكاديمية بالجوانب الاجتماعية عند الفرد أو بصعوبات التعلم الاجتماعية، كما تؤكد نتائج الدراسات في هذا المجال وجود علاقة ذات طابع ارتباطي بين الأنواع المختلفة لصعوبات التعلم، ويؤدي مثل هذا الارتباط بين هذه الصعوبات لحدوث مشكلات مضاعفة عند الكثير من ذوي صعوبات التعلم، فتأثير الجانب النمائي عند الفرد يؤثر على جوانبه الأكاديمية والاجتماعية، كذلك وجود مشكلات في الجانب الأكاديمي يؤثر على الجانب الاجتماعي، فالعلاقة تبادلية بين هذه الأنواع (الظفيري، ٢٠١٤).

نستعرض مجموعة من الدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم لتسليط الضوء على الأنواع المختلفة والكثيرة لهذه الصعوبات، حتى نبين حجم هذه المشكلة وتعقيداتها لدى ذوي صعوبات التعلم، كذلك مقدار القصور الذي يعانون منه سواء قصور أكاديمي أو نمائي أو اجتماعي أو نفسي.

دراسة الظفيري (٢٠١٨) حيث هدفت التعرف على الحاجات النفسية (الكفاءة، الاستقلالية، الانتماء) وقدرتها على التنبؤ بصعوبات التعلم النمائية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم النمائية والعاديين، وذلك لصالح العاديين في الحاجات النفسية.

دراسة الظفيري وعباس (٢٠١٧) التي هدفت التعرف على التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم، وجاءت نتائج الدراسة مبينة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في جميع أبعاد التوافق النفسي، لصالح الطلبة العاديين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين.

دراسة الظفيري (٢٠١٦) التي هدفت لدراسة العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية من جهة وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية من جهة أخرى، وقد أظهرت النتائج ارتفاع بمعاملات الارتباط بين أنواع الصعوبات بحيث بلغت أكثر من ٠,٩ .

دراسة الظفيري (٢٠١٥) التي هدفت التعرف على الحاجات النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم، وقد أسفرت نتائج الدراسة ظهور الحاجات النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم النمائية بصورة أكبر من العاديين.

دراسة شيوم وآخرين (Schum et al., 2012) التي هدفت التعرف على مهارات الإدراك البصري والحركي والسمعي لدى ذوي صعوبات التعلم، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين هذه المهارات وصعوبات التعلم الأكاديمية، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق متفاوتة بين هذه المهارات ونوع صعوبة التعلم الأكاديمية.

دراسة مانفردي وآخرين (Manfredi et al., 2012) التي هدفت التعرف على الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في مهارات الإدراك البصري، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق في مهارات الإدراك البصري لصالح التلاميذ العاديين، كما أسفرت النتائج أيضا عن وجود علاقة طردية بين مهارات الإدراك وشدة صعوبة التعلم.

دراسة الظفيري (٢٠١٠) التي هدفت إلى مقارنة المهارات الاجتماعية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم العاديين، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين وذلك لصالح الطلبة العاديين.

دراسة نيرث وآخرين (Nirit et al., 2005) التي توصلت إلى معاناة ذوي صعوبات التعلم من عدم قدرتهم على عملية تكوين السلوك الاجتماعي والمفهوم الانفعالي المعقد مثل: الفهم المعقد والمشاعر الداخلية مقارنة بالعاديين.

مشكلة الدراسة

نتيجة لحالة صعوبات التعلم التي يعاني منها بعض فئات المجتمع، والتي تمثل عائقاً دون تعليمهم واكتسابهم المعرفة بصورة مناسبة، وما يترتب على هذه الحالة من اضطراب في عمليات الإدراك والانتباه والذاكرة، وكذلك قصور في المهارات الاجتماعية والنفسية، كما تبينها أدبيات المجال والدراسات السابقة، وبظهور مشكلة عالمية تمثلت بجائحة كورونا، من هنا تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة للتعرف على مستوى وعي هذه الفئة لهذه الجائحة، وذلك من خلال طرح التساؤل التالي: ما هو مستوى وعي ذوي صعوبات التعلم بجائحة فيروس كورونا وطرق الوقاية منه؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية التعرف على مستوى الوعي بجائحة فيروس كورونا وطرق الوقاية من الإصابة بهذه الجائحة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

أهمية الدراسة

حداثة الدراسة الحالية موضوع البحث بحكم الظروف التي يعيشها العالم الناتجة عن جائحة فيروس كورونا، يجعل من ذلك أهمية خاصة لهذه الدراسة، يمكن تمثيلها بالنقاط التالية:

- توفير بيانات ومعلومات جديدة في مجال صعوبات التعلم، وذلك من خلال دراسة هذه الفئة في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا.
- المساهمة بتسليط الضوء على صحة ذوي صعوبات التعلم وطرق الأمن والسلامة من الأمراض والأوبئة والكوارث وغيرها.
- نشر الثقافة الصحية بين أفراد المجتمع بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.
- توثيق للأحداث المصاحبة لانتشار جائحة فيروس كورونا.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لمناسبته مع إجراءات الدراسة، حيث هدفت الدراسة إلى جمع البيانات والمعلومات عن ذوي صعوبات التعلم في ظل انتشار جائحة كورونا في دولة الكويت.

عينة الدراسة

بلغت عينة الدراسة ١٨ من الطلبة ذوي صعوبات التعلم المسجلين في العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠١٩ بأكاديمية السلطان التعليمية لذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، الذين أجابوا على المقياس في الفترة من ١٢-٢٠٢٠/٥/١٧ من خلال تصميم رابط خاص عن طريق الأون لاين.

أداة الدراسة

مقياس الوعي والوقاية (إعداد الباحثان)

صمم الباحثان مقياس التعرف على مستوى الوعي والوقاية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من جائحة فيروس كورونا، وذلك استناداً للمعلومات الصحية المتوفرة من منظمة الصحة العالمية، ووزارة الصحة بدولة الكويت، وقرارات مجلس الوزراء الكويتي، وقد اشتمل المقياس على ٢٧ عبارة تمثل بعدين، الأول الوعي بالفيروس واحتوى على ١٥ عبارة (١-١٥)، والبعد الثاني الوقاية من الإصابة بالفيروس واحتوى على ١٢ عبارة (١٦-٢٧)، وتكون الاستجابة على المقياس مغلقة بنعم أم لا، يمثلها بالدرجات صفر وواحد، بحيث تكون أعلى درجة ٢٧ وأدناها صفر، ويحدد مستوى الوعي والوقاية للطالب بناءً على النسب المئوية التالية:

- ٩٠% فما فوق مستوى مرتفع جداً.
- ٨٠% - أقل من ٩٠% مستوى مرتفع.
- ٧٠% - أقل من ٨٠% مستوى متوسط.
- ٦٠% - أقل من ٧٠% مستوى منخفض.
- ٥٠% - أقل من ٦٠% مستوى منخفض جداً.

ويبين الجدول رقم (١) عبارات المقياس موضحاً عليها العبارات الموجبة والسالبة وتوزيع الدرجات.

جدول (١) تصحيح المقياس

م	العبارة	نعم	لا
١	كورونا مرض معدي	١	٠
٢	كورونا مرض جديد	١	٠
٣	كورونا عبارة عن فيروس	١	٠
٤	عدد الفيروسات قليل	٠	١
٥	يمكن رؤية الفيروسات بالعين	٠	١
٦	كل شخص معرض للإصابة بكورونا	١	٠
٧	يبقى كورونا في الجسم للابد	٠	١
٨	ينتقل كورونا عن طريق الهواء	٠	١
٩	ينتقل كورونا عن طريق العطس	١	٠
١٠	كورونا يؤدي الى وفاة كل مصاب	٠	١
١١	يمكنك التعرف بالنظر على المصاب بكورونا	٠	١
١٢	يمكن ان تصاب بكورونا دون وجود أعراض	١	٠
١٣	يوجد تطعيم ضد كورونا	٠	١
١٤	المصاب بكورونا يحتاج الى مدة طويلة للشفاء	٠	١
١٥	الحرارة والعطس وضيق التنفس من أعراض كورونا	١	٠

Doi: 10.21608/jasep.2020.117907

١٦	يوجد علاج لكورونا	٠	١
١٧	يمكن الوقاية من كورونا	١	٠
١٨	التباعد عن الاشخاص وقاية من كورونا	١	٠
١٩	الحظر يساعد على انتشار كورونا	٠	١
٢٠	المناعة القوية للشخص تقتل كورونا	١	٠
٢١	ارتداء الكمام وقاية من كورونا	١	٠
٢٢	يمكن رفع مناعة الجسم	١	٠
٢٣	الوجبات السريعة ترفع مناعة الجسم	٠	١
٢٤	تعقيم المواد وقاية من كورونا	١	٠
٢٥	نزع الكمام وارتدائه اكثر من مرة وقاية من كورونا	٠	١
٢٦	غسل اليدين بالماء والصابون جيدا وقاية من كورونا	١	٠
٢٧	الخضروات والفيتامينات ترفع مناعة الجسم	١	٠

صدق وثبات المقياس

تم حساب صدق المقياس باستخراج معاملات الصدق البنائي لبعدي المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، أما ثبات المقياس فقد تم استخراج معامل ثبات ألفا لفقرات المقياس، ويبين الجدول رقم (٢) معاملات الصدق البنائي لبعدي المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢) معاملات ارتباط الصدق البنائي

البعد	معامل الارتباط
الأول الوعي	٠,٧٤
الثاني الوقاية من الإصابة	٠,٧٦

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين درجات بعدي المقياس والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، أما بالنسبة لثبات المقياس فيبين الجدول رقم (٣) معامل ثبات ألفا لفقرات المقياس.

جدول (٣) معامل ثبات ألفا

العبارة	معامل ألفا
كورونا مرض معدي	٠,٧٧
كورونا مرض جديد	٠,٧٨
كورونا عبارة عن فيروس	٠,٧٥
عدد الفيروسات قليل	٠,٧٦
يمكن رؤية الفيروسات بالعين	٠,٧٦
كل شخص معرض للإصابة بكورونا	٠,٧٢
يبقى كورونا في الجسم للابد	٠,٧٨

ينتقل كورونا عن طريق الهواء	٠,٧٥
ينتقل كورونا عن طريق العطس	٠,٧٥
كورونا يؤدي الى وفاة كل مصاب	٠,٧٢
يمكنك التعرف بالنظر على المصاب بكورونا	٠,٧٨
يمكن ان تصاب بكورونا دون وجود أعراض	٠,٧٤
يوجد تطعيم ضد كورونا	٠,٧٦
المصاب بكورونا يحتاج الى مدة طويلة للشفاء	٠,٧٥
الحرارة والعطس وضيق التنفس من أعراض كورونا	٠,٧٤
يوجد علاج لكورونا	٠,٧٣
يمكن الوقاية من كورونا	٠,٧٥
التباعد عن الاشخاص وقاية من كورونا	٠,٧٧
الحظر يساعد على انتشار كورونا	٠,٧٧
المناعة القوية للشخص تقتل كورونا	٠,٧٥
ارتداء الكمام وقاية من كورونا	٠,٧٦
يمكن رفع مناعة الجسم	٠,٧٦
الوجبات السريعة ترفع مناعة الجسم	٠,٧٥
تعقيم المواد وقاية من كورونا	٠,٧١
نزع الكمام وارتدائه اكثر من مرة وقاية من كورونا	٠,٧٩
غسل اليدين بالماء والصابون جيدا وقاية من كورونا	٠,٧٤
الخضروات والفيتامينات ترفع مناعة الجسم	٠,٧٢

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود معاملات ارتباط عالية حيث بلغ أدنى معامل ارتباط ٠,٧١ وأعلى معامل ارتباط بلغ ٠,٧٩ ، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

نتيجة الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الذي ينص على "ما هو مستوى وعي ذوي صعوبات التعلم بجائحة فيروس كورونا وطرق الوقاية منه؟"، تم استخراج النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة، لتحديد مستوى الوعي والوقاية لديهم، ويبين الجدول رقم (٤) النسب المئوية لاستجابات العينة عن كل عبارة من عبارات المقياس.

جدول (٤) النسب المئوية لاستجابات عبارات المقياس

م	العبارة	نعم	لا
١	كورونا مرض معدي	%١٠٠	%٠
٢	كورونا مرض جديد	%٧٢	%٢٨

Doi: 10.21608/jasep.2020.117907

٣	كورونا عبارة عن فيروس	١٠٠%	٠%
٤	عدد الفيروسات قليل	٢٢%	٧٨%
٥	يمكن رؤية الفيروسات بالعين	٦%	٩٤%
٦	كل شخص معرض للإصابة بكورونا	٦٧%	٣٣%
٧	يبقى كورونا في الجسم للابد	٠%	١٠٠%
٨	ينتقل كورونا عن طريق الهواء	٢٨%	٧٢%
٩	ينتقل كورونا عن طريق العطس	٩٤%	٦%
١٠	كورونا يؤدي الى وفاة كل مصاب	١١%	٨٩%
١١	يمكنك التعرف بالنظر على المصاب بكورونا	٢٢%	٧٨%
١٢	يمكن ان تصاب بكورونا دون وجود أعراض	٧٢%	٢٨%
١٣	يوجد تطعيم ضد كورونا	١٧%	٨٣%
١٤	المصاب بكورونا يحتاج الى مدة طويلة للشفاء	٤٤%	٥٦%
١٥	الحرارة والعطس وضيق التنفس من أعراض كورونا	٩٤%	٦%
١٦	يوجد علاج لكورونا	١١%	٨٩%
١٧	يمكن الوقاية من كورونا	٩٤%	٦%
١٨	التباعد عن الاشخاص وقاية من كورونا	٩٤%	٦%
١٩	الحظر يساعد على انتشار كورونا	٢٨%	٧٢%
٢٠	المناعة القوية للشخص تقتل كورونا	٨٩%	١١%
٢١	ارتداء الكمام وقاية من كورونا	٩٤%	٦%
٢٢	يمكن رفع مناعة الجسم	٧٨%	٢٢%
٢٣	الوجبات السريعة ترفع مناعة الجسم	٦%	٩٤%
٢٤	تعقيم المواد وقاية من كورونا	٩٤%	٦%
٢٥	نزع الكمام وارتدائه اكثر من مرة وقاية من كورونا	٢٢%	٧٨%
٢٦	غسل اليدين بالماء والصابون جيدا وقاية من كورونا	١٠٠%	٠%
٢٧	الخضروات والفيتامينات ترفع مناعة الجسم	١٠٠%	٠%

يتضح من الجدول السابق أن أكثر استجابة صحيحة بلغت ١٠٠% وذلك لخمسة عبارات في المقياس (١-٣-٧-٢٦-٢٧)، مما يعني أن جميع أفراد عينة الدراسة (١٨ طالب) كانت استجاباتهم صحيحة على تلك العبارات الخمسة، كما تبين نتائج الجدول أيضا أن أقل استجابة صحيحة بلغت ٥٦% وذلك للعبارة رقم ١٤ في المقياس، بمعنى أن ١٠ طلاب فقط من أجاب إجابة صحيحة، ويبين الجدول رقم (٥) النسب المئوية لنتائج استجابات الطلبة لبعدي المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٥) النسب المئوية لنتائج الطلبة

نتيجة الطالب	بعد الوعي	بعد الوقاية	الدرجة الكلية
الأول	٨٧%	٩٢%	٨٩%
الثاني	٩٣%	٩٢%	٩٣%
الثالث	٥٣%	١٠٠%	٧٤%
الرابع	٩٣%	١٠٠%	٩٦%
الخامس	٨٠%	٩٢%	٨٥%
السادس	٩٣%	٨٣%	٨٩%
السابع	٨٠%	٨٣%	٨١%
الثامن	٩٣%	١٠٠%	٩٦%
التاسع	٩٣%	٩٢%	٩٣%
العاشر	٨٧%	٩٢%	٨٩%
الحادي عشر	٩٣%	٩٢%	٩٣%
الثاني عشر	٨٠%	٧٥%	٧٨%
الثالث عشر	٨٠%	٨٣%	٨١%
الرابع عشر	٥٣%	٥٨%	٥٦%
الخامس عشر	٩٣%	٩٢%	٩٣%
السادس عشر	١٠٠%	٩٢%	٩٦%
السابع عشر	٧٣%	٨٣%	٧٨%
الثامن عشر	٧٣%	٨٣%	٧٨%
متوسط الطلبة	٨٣%	٨٨%	٨٧%

يتضح من الجدول السابق بما يتعلق ببعد الوعي نتائج الطلبة كالتالي:

- حالتين بمستوى منخفض جداً.
- حالتين بمستوى متوسط.
- ٦ حالات بمستوى مرتفع.
- ٨ حالات بمستوى مرتفع جداً.
- المتوسط العام للحالات يقع ضمن مستوى المرتفع.

كما يتضح أيضا من الجدول السابق بما يتعلق ببعد الوقاية نتائج الطلبة كالتالي:

- حالة بمستوى منخفض جداً.
- حالة بمستوى متوسط.
- ٥ حالات بمستوى مرتفع.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117907

- ١١ حالات بمستوى مرتفع جداً.
- المتوسط العام للحالات يقع ضمن مستوى المرتفع.

كذلك يتضح أيضا من الجدول السابق بما يتعلق بالمجموع الكلي للمقياس نتائج الطلبة كالتالي:

- حالة بمستوى منخفض جداً.
- ٤ حالات بمستوى متوسط.
- ٦ حالات بمستوى مرتفع.
- ٧ حالات بمستوى مرتفع جداً.
- المتوسط العام للحالات يقع ضمن مستوى المرتفع.

جاءت النتائج مبينة مستويات مرتفعة لدى ذوي صعوبات التعلم في بعدي المقياس (الوعي والوقاية) والدرجة الكلية، فالنتائج أظهرت مستوى مرتفع لديهم في الوعي بجائحة فيروس كورونا المستجد، فهم على دراية كافية بهذا الوباء ومدى خطورته وسرعة انتشاره بين أفراد المجتمع، وأعراضه، ونوعه، كما أظهرت النتائج أيضا مستوى مرتفع لدى هذه الفئة في كيفية الوقاية من الإصابة بمرض كوفيد-١٩ أو انتقال عدوى الفيروس بين الأفراد، ومعرفتهم بطرق زيادة مناعة الجسم، وحرصهم من عدم تفشي الفيروس في المجتمع، ووسائل الحماية والوقاية كغسل اليدين والتباعد الاجتماعي ولبس الكمامة.

بالرغم من النتيجة الايجابية التي أظهرتها هذه الدراسة بما يتعلق بمعرفة ووعي ذوي صعوبات التعلم بجائحة فيروس كورونا المستجد وطرق الوقاية منه، إلا أن ذلك يتعارض مع مفهوم حالة صعوبات التعلم والخصائص المرتبطة بهذه الفئة، فالباحث في هذا المجال يعرف جيدا الاضطرابات العامة والقصور في المهارات والقدرات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم، وقد بين الباحثان بالدراسة الحالية من خلال استعراض الدراسات السابقة لبعض هذه الاضطرابات والقصور، كدراسة الظفيري (٢٠١٨) التي بينت افتقار هذه الفئة للكفاءة والاستقلالية والانتماء، وكذلك دراسة الظفيري وعباس (٢٠١٧) التي بينت القصور في التوافق النفسي لديهم، كذلك عدم قدرتهم على تكوين سلوكاً اجتماعياً مقبولاً، كما هو مبين في دراسة نيرث وآخرين (Nirit et al., 2005)، وغيرها من الدراسات السابقة التي بينت أنواع الصعوبات المختلفة التي تعاني منها هذه الفئة كالصعوبات الأكاديمية أو النمائية أو الاجتماعية.

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل التي ساعدت وساهمت في ظهور هذه النتيجة الايجابية لمعرفة ذوي صعوبات التعلم بما هو مطلوب معرفته بهذه الجائحة، على الرغم مما يعانون منه نتيجةً لصعوبات التعلم التي لديهم، وهذه العوامل هي:

- تركيز وتكرار المعلومات الصحية، بوسائل الإعلام المختلفة بالدولة، وكذلك المعلومات داخل الأسرة وتداولها بصورة مستمرة، وتبادل الأحاديث والمعلومات بين الأقران بوسائل التواصل الاجتماعي المختلفة.
- التواجد شبه الدائم لجميع أفراد الأسرة في المنزل أحدث نوع من أنواع متابعة هذه الفئة لتطبيق التعليمات.
- تعرضهم لمواقف وأحداث غريبة لم يسبق لهم التعايش معها، والمتمثلة بالإجراءات الحكومية التي تم تطبيقها مثل الحظر، وتعليق الدراسة، وإغلاق المساجد، والمجمعات، والأماكن الترفيهية.

التوصيات

- النتائج الإيجابية للدراسة الحالية التي بينت وجود مستويات مرتفعة من الوعي بجائحة كورونا وطرق الوقاية من التعرض للإصابة بها، يجب أن لا تنسينا قدرات وخصائص هذه الفئة، فيفضل تقديم برامج تأهيلية وإرشادية بعد انتهاء هذه المشكلة وعودة الحياة الطبيعية في المؤسسات التعليمية، حتى نضمن عدم وجود مشكلات مستقبلية نتيجة لهذه المشكلة تضاف لمشكلة صعوبات التعلم التي يعانون منها.
- العمل مستقبلا من خلال المؤسسات التعليمية العاملة مع ذوي صعوبات التعلم على تضمين برامجها المقدمة لهذه الفئة بحيث تشمل على برامج للأمن والسلامة والوقاية من المخاطر والكوارث.
- تقديم برامج إرشادية وتأهيلية لأولياء أمور ذوي صعوبات التعلم والعاملين مع هذه الفئة عن كيفية التعامل معهم في أوقات المخاطر والكوارث المتنوعة.
- النتائج الايجابية للدراسة الحالية تفتح الآفاق حول مشاركة ذوي صعوبات التعلم بخدمة المجتمع من خلال القيام بالأعمال التطوعية والاستفادة منهم مثلهم كمثل أقرانهم العاديين.

المراجع

الظفيري، نواف (٢٠١٠). الفروق بين طلبة الصف العاشر من ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم العاديين في المهارات الاجتماعية بدولة الكويت، مجلة الطفولة والتربية ، كلية رياض الأطفال، جامعة الاسكندرية، ٢(٤) ١٠٧-١٦٠.

الظفيري، نواف (٢٠١٢). العلاقة بين المهارات الاجتماعية والحاجات النفسية لدى طلبة الصف العاشر بدولة الكويت (دراسة مقارنة بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم) . مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس -جامعة دمشق ١٠(٤)٦٥-٩٣.

الظفيري، نواف (٢٠١٤). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من المراهقين ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم الاجتماعية ٤٢(٤)١١-٣٢.

الظفيري، نواف (٢٠١٥). دراسة مقارنة للحاجات النفسية عند أطفال الروضة من ذوي صعوبات التعلم النمائية. مجلة الدراسات النفسية والتربوية، جامعة السلطان قابوس ٩(٣) ٥٤٣-٥٥٦.

الظفيري، نواف (٢٠١٦). علاقة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. المؤتمر الدولي في التربية الخاصة وصعوبات التعلم، جامعة البلقاء التطبيقية عمان ٢٢- ٢٤ مارس ٢٠١٦.

الظفيري، نواف (٢٠١٨). الحاجات النفسية مدخل للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لمرحلة ما قبل المدرسة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٤(٣) ٣٣٦-٣٤٧.

الظفيري، نواف وعباس، زينب (٢٠١٧). التوافق النفسي لدى الطلبة المتفوقين عقليا من ذوي صعوبات التعلم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٦ (٨)١٠٧-١١٥.

مجلس الوزراء الكويتي

منظمة الصحة العالمية

https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses :26/5/2020.

وزارة الصحة بدولة الكويت

https://corona.e.gov.kw/Ar/Home/NovelCoronavirus: 26/5/2020.

Manfredi, M. Crotti, N. Zain, A & Proverbio, A (2012). shooting the basketbrain : Electrophysiological evidence for a similar semantic processing involved in language action visual perception . International Journal of Psychophysiology, 85 (3) 386-394.

Nirit, B., Hany, S & Janice, M (2005). Social Information Processing and Emotional Understanding in Children with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities**,** 38(1)45-61.

Schum, N. Volker, H & Bianca, J (2012). Some psychological variables among students with Learning Disabilities in academic skills, visual perception, motor and auditory. Journal of Experimental Child Psychology , 112 (2) 161-177.

فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة

The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in developing emotional intelligence among primary school students in Jeddah

إعداد

وائل علي عبد القادر الحبشي

د. هشام إبراهيم عبد الله

أستاذ التوجيه والإرشاد النفسي - جامعة الملك عبد العزيز

Doi: 10.21608/jasep.2020.117908

استلام البحث : ٢ /٨/ ٢٠٢٠ قبول النشر: ١٧ / ٩ / ٢٠٢٠

المستخلص:

يلعب الذكاء الوجداني دورا فعالا في حياة الأفراد والمجتمعات لأنه يقوم في جوهره على الانفعالات الايجابية التي تعزز النمو الوجداني والعقلي ، وتتمثل مشكلة الدراسة في دراسة فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، فالتلاميذ الأذكياء عاطفيا يكونون أكثر قدرة على التحصيل المرتفع ، كما أنهم أكثر دافعية وانجازا ورضا عن الحياة ، لذلك فمن واجبات المدرسة والمناهج أن تسعى لرفع مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذها ، وهذه تمثل مشكلة أمام التربويين ، حيث إن تنمية الذكاء الوجداني يمثل مدخل مهم للتحصيل الدراسي ودافعية الانجاز .

Abstract:

Emotional intelligence plays an effective role in the lives of individuals and societies because it is based, in essence, on positive emotions that promote emotional and mental development, and the problem of the study is to study the effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program for developing emotional intelligence among primary school students, so emotionally intelligent students are more capable of high achievement. They are also more motivated, accomplished and satisfied with life, so it is the school's duties and curricula to seek to raise the level of emotional intelligence among its

Doi: 10.21608/jasep.2020.117908

students, and this represents a problem for educators, as the development of emotional intelligence represents an important entrance to academic achievement and achievement motivation.

مقدمة :

يعد مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم التي حظيت باهتمام علماء النفس منذ ظهوره في بداية القرن الماضي ، فقد احتل مكانة أساسية داخل هذا الميدان ، وهو وإن كان موضوعا قديما ، إلا أن التجديدات التي طرأت عليه في الفهم والتطبيق من فترة إلى أخرى ، ساهمت في استيعابنا لهذه الخاصية المهمة بشكل أفضل (السمادوني ، ٢٠٠٧م : ٢٠) .

وقد اتخذ علماء النفس أساليبا متنوعة في فهم طبيعة الذكاء ومكوناته ، وقد كانت المشكلة الأساسية التي واجهها هؤلاء هي تحديد ما إذا كان الذكاء مكونا من قدرة عقلية واحدة عامة أم من قدرات عقلية متعددة ومستقلة ؟ ولا يخفى ما لهذه المشكلة من آثار تربوية هامة تتعلق بالعملية التعليمية ككل (حسونة و أبو ناشي ، ٢٠٠٦م :١٧) .

وبالرغم من أن تركيزهم عندما درسوا الذكاء كان منصبا في البداية على العمليات المعرفية ولم يهتموا بالجوانب الغير معرفية ، غير أن البعض منهم بدأ يهتم ويبحث في تلك الجوانب الوجدانية ــ غير المعرفية ــ فقد تنبه سبيرمان مبكرا إلى ما أسماه " قانون إدراك الخبرة " (السمادوني ، ٢٠٠٧ : ٣٠) .

وقد اقترح هوارد جاردنر وجود سبعة ذكاءات أساسية على الأقل ، ولقد سعى في نظريته عن الذكاءات المتعددة إلى توسيع مجال الإمكانيات الإنسانية بحيث تتعدى تقدير نسبة الذكاء ، وقد توصل جاردنر من خلال دراساته وبحوثه التي أجريت لتطوير الذكاء المتعددة في الولايات المتحدة إلى نظرية الذكاء المتعددة والتي تنتقد فكرة أن هناك ذكاء واحدا يولد به الإنسان ، ولا نستطيع تغييره (سوسن مجيد ، ٢٠٠٩م :١٣) .

ويعتبر الذكاء الوجداني من أهم أنواع الذكاء والتي بدأت تلفت انتباه العلماء ، إن النظرة الحديثة للانفعالات تعترف بأهميتها المتزايدة في حياة الإنسان ، وبأنها ليست عمليات منفصلة عن عملية التفكير ودافعية الإنسان بل هي عملية متداخلة مكملة لبعضها البعض ، فمفهوم الذكاء الوجداني يأتي اعترافا بأهمية دور انفعالاتنا وعواطفنا في نجاحنا أو فشلنا في مواقف الحياة المختلفة (الخضر ، ٢٠٠٨ م : ١١) .

أما البرنامج الإرشادي فيعد جزءا مهما في العملية الإرشادية ، فهو عملية تربوية تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم شخصيته وتنمية إمكانياته ، ليستطيع حل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه ، لكي يحقق أهدافه التي يسعى إليها في حياته و بها يحافظ على صحته النفسية (الحمادي و الهجين ، ٢٠٠٩م :٩) .

مشكلة البحث :

يلعب الذكاء الوجداني دورا فعالا في حياة الأفراد والمجتمعات لأنه يقوم في جوهره على الانفعالات الايجابية التي تعزز النمو الوجداني والعقلي ، وتتمثل مشكلة الدراسة في دراسة فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، فالتلاميذ الأذكياء عاطفيا يكونون أكثر قدرة على التحصيل المرتفع ، كما أنهم أكثر دافعية وانجازا ورضا عن الحياة ، لذلك فمن واجبات المدرسة والمناهج أن تسعى لرفع مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذها ، وهذه تمثل مشكلة أمام التربويين ، حيث إن تنمية الذكاء الوجداني يمثل مدخل مهم للتحصيل الدراسي ودافعية الانجاز .

ويمكن صياغة مشكلة البحث في تساؤلين هما:

١. هل توجد فروق بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مستوى الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ؟
٢. ما فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني ؟

أهمية البحث :

الأهمية النظرية :

تنبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية من عدة اعتبارات أهمها :

- تكمن أهمية البحث الحالي في الموضوع الذي يتناوله ، حيث يمثل الذكاء الوجداني أهمية بالغة للفرد والمجتمع على حد سواء ، حيث أثبتت ذلك الدراسات العديدة التي توصلت إلى أن الذكاء العقلي العام والذي تقيسه مقاييس الذكاء المعروفة ، غير كاف لتحقيق النجاح للفرد على صعيد الدراسة والعمل والأسرة ،
- ندرة الدراسات العربية التي تتعلق بتنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وخاصة في المملكة العربية السعودية ، فهي تمثل بالتالي إضافة معرفية لموضوع الذكاء الوجداني وتنميته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- كما تنبع أهمية البحث الحالي كذلك من أهمية الشريحة التي وجه إليها ، وهي شريحة تلاميذ المرحلة الابتدائية ، فقد أثبتت الدراسات أن هذه المرحلة هي أحد أهم المراحل العمرية، وأن لها تأثير كبير في تشكيل شخصية الفرد ، كما لها تأثير كبير على المراحل التالية ، وخاصة مرحلة المراهقة .
- تدعم الدراسة الحالية كذلك حاجة البحث العلمي إلى تصميم برنامج إرشادي لتقديم الخدمات والمساعدات والخبرات الوجدانية لتلاميذ المرحلة الابتدائية والذين هم في أمس الحاجة لمثل هذه الخدمات .

الأهمية التطبيقية :

بعد الانتهاء من البحث وفي ضوء ما يسفر عنه من نتائج وتوصيات يمكن للقائمين على التوجيه والإرشاد في المدارس ، والمعلمين ، وكذلك الآباء والأمهات أن يستفيدوا من

البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، كما يمكن إعداد برامج إرشادية مماثلة لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينات مختلفة عن العينة الحالية .

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

١. إعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٢. التعرف على الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج مباشرة .
٣. التعرف على فاعلية البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مصطلحات البحث :

- **البرنامج الإرشادي Couselling Program :**

هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة ، فرديا وجماعيا ، لجميع من تضمهم المدرسة بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي (زهران ، ٢٠٠٥ : ٤٩٩) .

- **الذكاء الوجداني Emotional Intellligence:**

القدرة على إدراك الانفعالات بدقة ، وتقييمها ، والتعبير عنها ، والقدرة على توليد الانفعالات أو الوصول إليها عندما تيسر عملية التفكير ، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية ، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي (الخضر ، ٢٠٠٨م : ٢٤) .

ويعرف الباحث الذكاء الوجداني إجرائيا بأنه : مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجابته على مقياس الذكاء الوجداني للأطفال من إعداد : منيرة السميح (٢٠٠٨) .

- **الإرشاد المعرفي السلوكي Cognitive Behavioral Counseling :**

هو أحد أساليب العلاج المعرفي الحديثة وضع أسسه أروت بيك A . Beck و يفترض أن أنماط التفكير الخاطئة تسبب السلوك المضطرب ويهدف إلى تعديل الاعتقادات غير العقلانية وغير الواقعية و الخاذلة للذات وتعليم المسترشد أساليب تفكير أخرى أكثر عقلانية وأكثر ايجابية عن طريق الحوار الفلسفي والطرق الإقناعية (في عبد الله ، ٢٠٠٨م : ١٥٩) .

حدود البحث :

- **الحدود الموضوعية :** اقتصر البحث على تصميم برنامج إرشادي لتحسين مستوى الذكاء الوجداني وتطبيقه ميدانيا على مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، والذين يتصفون بانخفاض مستوى الذكاء الوجداني لديهم .

- **الحدود المكانية :** اقتصر البحث على عينة ممثلة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة .
- **الحدود الزمانية :** تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٢ هـ ــ ٢٠١١ م .

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا : الإرشاد المعرفي السلوكي :

مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي :

يعد الإرشاد المعرفي السلوكي من أشكال الإرشاد النفسي الحديثة نسبيا ، ويركز على كيفية إدراك الفرد للمثيرات المختلفة وتفسيراته لها وإعطاء المعاني لخبراته المتعددة . ويستند هذا النمط العلاجي على نموذج التشغيل المعرفي للمعلومات (العمليات العقلية) الذي يرى انه خلال فترات التوتر النفسي يصبح تفكير الفرد أكثر جمودا أو أكثر تشويها ، وتصبح أحكامه مطلقة ويسيطر عليها التعميم الزائد ، كما تصبح المعتقدات الأساسية للفرد حول نفسه والعالم من حوله محددة بدرجة كبيرة ، ويمثل العلاج المعرفي السلوكي في هذا الإطار شكلا من أشكال العلاج يتسم بالفاعلية والتنظيم ، كما يتحدد أيضا بوقت معين ، وهو عملية تتسم بالتعاون التجريبي بين المرشد والمسترشد في سبيل حراسة معتقدات المسترشد المرتبطة بسوء التكيف والتوافق ، ونماذج تخيلاته ، ونماذج التفكير لديه وفحصها تجريبيا والتوصل إلى الاستجابات البديلة الأكثر فاعلية ، كما يتم التعامل مع معتقدات العميل على أنها فروض تتم دراستها من خلال الفحص اللفظي والتجارب السلوكية . (محمد ، ٢٠٠٠م :٢٢) .

ويتميز الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه لا يحتاج إلى فترات طويلة ، ويمكن استخدامه لفترة قصيرة الزمن وقد تصل عدد جلساته إلى جلسة واحدة فقط بهدف تعديل المعارف السالبة Negative Cognition من خلال إعادة البناء المعرفي **Cognition Restructuring** (حسين ، ٢٠٠٤م: ١٢١) .

ويعتمد العلاج المعرفي السلوكي للأطفال كما هو الحال مع الكبار على افتراض مؤداه أن السلوك تكيفي يمكن تغييره ، وأن هناك تفاعلا بين أفكار الفرد ومشاعره وسلوكه ، فالتوجه الأساسي في هذا العلاج يتجه نحو فهم طبيعة ونمو الأنماط السلوكية للفرد والمصاحبة لها في النواحي المعرفية ، وهي مجموعة من المعارف والمعتقدات والاستراتيجيات التي توظف المعلومات بطريقة تكيفية ، وقد استخدم الاتجاه المعرفي السلوكي كأحد التيارات الإرشادية التي يعتمد عليها العاملين في الحقل الاجتماعي والنفسي والتي تتناول :

١. المدخل العقلاني (التركيز على الأفكار والعمليات العقلية) .
٢. المدخل الواقعي (التركيز على الحاضر) .

Doi: 10.21608/jasep.2020.117908

٣. التركيز على السلوك (أسماء العطية ، ٢٠٠٨م : ٦٢) .

أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي :

يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى مساعدة الفرد على النمو وتطور المهارات المعرفية من خلال الأساليب المختلفة (حل المشكلات ـ النموذج المعرفي ـ تصحيح المعتقدات الخاطئة) من خلال إعادة البناء المعرفي بالإضافة ممارسة السلوك الصحيح الذي تم تعديله من خلال الأساليب الأخرى (لعب الدور ـ الواجب المنزلي) ، وبذلك هو يهدف إلى التعديل المعرفي والسلوكي في آن واحد ، كما يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى نمو وتطور مهارات التحكم الذاتي ، وحل المشكلات ، ويمكن استخدامه لمدة قصيرة من الزمن ، فقد أثبتت العديد من الدراسات فعاليته في تغيير السلوك (ابتسام السطحية ، ١٩٩٧م : ٤٠) .

سمات و خصائص الإرشاد المعرفي السلوكي :

١. يستند الإرشاد المعرفي السلوكي على النموذج المعرفي للاستجابة العاطفية .
٢. الإرشاد المعرفي السلوكي قصير ومحدود زمنيا .
٣. العلاقة الإرشادية السليمة تعد أمرا ضروريا للإرشاد الفعال ، لكنها ليست بؤرة العملية الإرشادية .
٤. الإرشاد المعرفي السلوكي هو جهد تعاوني بين المرشد والعميل .
٥. يستخدم الإرشاد السلوكي المعرفي الأسلوب السقراطي .
٦. الإرشاد المعرفي السلوكي منظم وتوجيهي .
٧. يستند الإرشاد المعرفي السلوكي على نموذج تعليمي .
٨. تعتمد نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي وتقنياتها على الطريقة الاستقرائية .
٩. الواجبات المنزلية هي سمة أساسية في الإرشاد المعرفي السلوكي (Kelley , 2009)

أنواع العلاج المعرفي السلوكي :

يعد العلاج المعرفي السلوكي عبارة عن مظلة تنطوي على العديد من أنواع العلاج التي تتشابه في جوهرها وتختلف في مدى تأكيدها على أنواع معينة من الفنيات ، وعلى الرغم من أنه من الممكن رصد أكثر من عشرين نوعا من هذه الأنواع فإن أشهرها :

١- التصورات الشخصية لكيلي Kelly.
٢- العلاج العقلاني الانفعالي لإليس Ellis.
٣- الإرشاد المعرفي لبيك Beck .
٤- أسلوب حل المشكلات لجولد فريد وجولد فريد Goldfried & Goldfried .
٥- تعديل السلوك المعرفي لمكينبوم Meichenbaum (في المحارب ، ٢٠٠٠م :٢).

أهم الفنيات المستخدمة في الإرشاد المعرفي السلوكي :

١. **التحكم الذاتي :**

يهدف هذا الإجراء إلى تعليم الفرد مواجهة المثيرات المسببة للضغوط والأفكار المرتبطة بها ، ومحاولة إيقافها ثم الاسترخاء وتعزيز الذات (العطية ، ٢٠٠٨م : ٩٠) .

٢. التدريب على أسلوب حل المشكلة :

هو إجراء إكلينيكي يتم استخدامه في العلاج السلوكي ، ويتكون من عدة خطوات وهي تعريف المشكلة ، ثم تحديد الاحتياجات لحلها ، ثم توليد البدائل التي يمكن أن تستخدم ، وتقييم البدائل والنتائج المرتبطة بها ، وأخيرا التحقق من النتائج ، و هذا الأسلوب له فوائد كثيرة ، منها مساعدة الطفل على إدراك مشكلته ، ثم تشجيعه على التركيز على تقديم وتقييم الحلول الممكنة المتنوعة لحل المشكلة (العطية ، ٢٠٠٨م : ٩٠) .

٣. الواجبات المنزلية :

توجد واجبات منزلية خاصة يمكن أن تساعد المسترشد في مناقشة أفكاره غير العقلانية(الخطيب ، ٢٠٠٧م : ٣٩٦) .

٤. النمذجة :

في أسلوب النمذجة فإن المتعلم يحول المعلومات التي يحصل عليها من النموذج إلى تخيلات معرفية إدراكية ضمنية ، وإلى استجابات لفظية متكررة تستخدم فيما بعد كمؤشرات للسلوك الظاهر ، ويمكن للنمذجة الصريحة لهذه الاستجابات أن تيسر تغيير السلوك ، ويمكن للنماذج أن يفكروا بصوت عال أثناء أدائهم للسلوك المنمذج ويشمل ذلك إظهار سلوك التمكن (الشناوي ، ١٩٩٤م : ١٣٤) .

٥. الاسترخاء :

يعرف الاسترخاء بالمعنى العلمي بأنه " توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر " ، واستخدم هذا الإجراء مع الأطفال وأثبت فاعليه ، فمن خلاله يتعلم العميل كيف يقلل الشعور المنفر ، وكيف يسترخي ويمارس التنفس العميق ، وكيفية إثارة الدافع لديه للتعامل مع المواقف المثيرة (العطية ، ٢٠٠٨م : ٩٤) .

٦. لعب الدور :

هو أحد أساليب التعلم الاجتماعي الذي يتضمن تدريب الفرد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها (إبراهيم و آخرون ، ١٩٩٣م : ٣٤٥) .

وهو جزء هام في العلاج المعرفي السلوكي يستخدم كأسلوب في العلاج لإعطاء الطفل فرصة مناسبة لممارسة التعايش ، واختبار الحلول المتعددة للمشكلة ، ويتضمن تصميم حدث مفتعل وطريقة للممارسة في المواقف المثيرة للقلق (أسماء العطية ، ٢٠٠٨م : ٩٨) .

٧. التعزيز :

يعتبر التعزيز أسلوب في العلاج السلوكي يقدم في كل مرة يؤدى بها السلوك المرغوب ، أي أن الإثابة تعتمد على السلوك المشروط بأدائه (العطية ، ٢٠٠٨م : ٩٨) .

Doi: 10.21608/jasep.2020.117908

ثانيا : الذكاء الوجداني :

يعد مفهوم الذكاء الوجداني مفهوما محدثا ، جذب انتباه العديد من الباحثين و العامة في العشر سنوات الماضية ، ورغم أن أول من أطلق مسمى الذكاء الوجداني هما سالوفي و ماير إلا أن فضل انتشار هذا المفهوم يرجع إلى دانيال جولمان الذي ألف العديد من الكتب و المقالات التي تناولت الجوانب النظرية ، و تطبيقات المفهوم في الميادين التربوية و التنظيمية و الاجتماعية (الخضر ، ٢٠٠٨ م : ٦) .

والأطفال منذ الصغر يمكنهم التعرف على الحالة الوجدانية لديهم ، ولدى الأفراد الآخرين المحيطين بهم ، وكذلك التمييز بين هذه الحالات ، فمثلا يمكن أن يميز الأطفال التعبيرات الوجهية لوالديهم في وقت مبكر ، والاستجابة إلى تلك التعبيرات ، كما أن الطفل في أثناء فترة النمو يصبح أكثر دقة في التعرف إلى إحساساته الجسدية والعضلية ، في حين يستطيع الشخص الناضج مراقبة مشاعره الداخلية بدقة ، كما يمكن للطفل أيضا أن يميز المشاعر لدى الآخرين ، ونمو المواضع الأخرى أيضا وهذا يساعده في مبدأ تقييم ما يدور في داخله و يطبقه على الآخرين (Mayer & salovey, 1997 :3) .

فالذكاء الوجداني له تأثير واضح و مهم في حياة كل شخص في طريقة تفكيره و علاقاته و انفعالاته ، فالتعاون القائم بين العقل و القلب أو بين الشعور والفكر يبرز لنا أهمية دور العاطفة في التفكير المؤثر ، سواء في اتخاذ قرارات حكيمة ، أو في إتاحة الفرصة لنا لنفكر بصفاء ووضوح ،وقد أثبتت الدراسات ارتباط الذكاء العاطفي بتحقيق الذات بشكل كبير ، (أبو رياش و آخرون ، ٢٠٠٦م :٢٨٠) .

أهم النماذج المفسرة للذكاء الوجداني :

أولا : نموذج بار ــ أون للذكاء الوجداني :

ذكر (السمادوني ، ٢٠٠٧ : ١٠٣) أن هذه النظرية تعتبر أولى النظريات التي فسرت الذكاء الوجداني ، وقد حدد بارون نموذجه عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية و الاجتماعية التي تؤثر في قدرتنا الكلية على المعالجة الفعالة للمتطلبات البيئية ، وقد عرف الذكاء الوجداني على أنه مكون يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعرفية ، فذكر بأنه " مجموعة من القدرات غير المعرفية و المهارات التي تؤثر على قدرة الفرد في التكيف مع المتطلبات البيئية و ضغوطها ” .

أما أبعاد الذكاء الوجداني وفقا لنموذج بارون فهي عبارة عن خمسة كفاءات لا معرفية وهي:

١. **كفاءات لامعرفية ذاتية (النسبة الوجدانية للشخص) .**

وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية منها :

- الوعي بالذات .
- التوكيدية .
- تقدير الذات (الرؤية الذاتية) .

- تحقيق الذات .
- الاستقلالية .

٢. **كفاءات ضرورية للعلاقة بين الأشخاص (النسبة الوجدانية للآخرين) :**

وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات الاجتماعية منها :

- التعاطف .
- المسؤولية الاجتماعية .
- العلاقة بين الأشخاص (العلاقات الاجتماعية) .

٣. **كفاءات ضرورية للقابلية على التكيف (النسبة الوجدانية للتكيف) :**

وتشتمل مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية :

- حل المشكلات .
- إدراك الواقع .
- المرونة .

٤. **القدرة على إدارة الضغوط و التحكم فيها (النسبة الوجدانية للقدرة على التحكم في الضغوط) :**

وتشتمل على مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية منها :

- تحمل الضغوط .
- ضبط الاندفاع .

٥. **المزاج العام (النسبة الوجدانية للحالة المزاجية) :**

وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية منها :

- السعادة .
- التفاؤل .

ثانيا : نموذج ماير و سالوفي للذكاء الوجداني :

يعرف ماير و سالوفي الذكاء الوجداني بأنه " القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير بها ، وتوصل وتوليد الانفعالات لمساعدة التفكير ، ولفهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية " . فالذكاء الوجداني عندهما هو مجموعة من القدرات التي تفسر اختلاف الأفراد في مستوى إدراكهم وفهمهم للانفعالات ، أي أنه القدرة على إدراك المشاعر والانفعالات والتعبير عنها ، والقدرة على استيعاب المشاعر في الأفكار ، والقدرة على فهم المشاعر وتبريرها في الذات والآخرين ، والشخص الذكي وجدانيا أفضل من غيره في التعرف على الانفعالات سواء كانت انفعالات الشخص ذاته أو انفعالات الآخرين (السمادوني ، ٢٠٠٧ : ١٠٨) .

ثالثا : نموذج جولمان Goleman model **:**

يعتبر نموذج جولمان من النماذج المختلطة التي تمزج بين قدرات الذكاء الوجداني مع سمات وخصائص الشخصية متمثلة في خصائص الصحة النفسية للسعادة والدافعية والقدرات

Doi: 10.21608/jasep.2020.117908

التي تجعل الفرد يكون فعالا في المشاركة الاجتماعية . وسوف يتبنى الباحث هذا النموذج خلال البحث الحالي .

الجوانب التطبيقية للذكاء الوجداني:

أولا : الذكاء الوجداني في الأسرة :

هناك العديد من الدراسات التي تشير إلى أن الطريقة التي يعامل بها الأهل أبنائهم ـــ سواء من خلال التحكم القاسي أو التفاهم المتعاطف ، أو من خلال التجاهل أو الاحتواء والدفء ـــ تؤثر تأثيرا عميقا ومستمرا على حياة الطفل العاطفية ، وقد ثبت مؤخرا من خلال بيانات موثوقة أن امتلاك الأهل للذكاء العاطفي يؤثر تأثيرا ايجابيا عظيما على الطفل ، فلكي يصبح الأب أو الأم مدربا وقائدا مفيدا لابنه يجب أن يملك وعيا جيدا لدعائم و أساسيات الذكاء العاطفي ، إن تأثير النمط الأبوي على الأطفال يكون مكثفا ، و قد خلص فريق البحث التابع لجامعة واشنطن إلى أن الأهل الذين يجيدون التعامل العاطفي يكون أبنائهم أكثر توافقا معهم ،ويظهرون المزيد من الحب والتعاطف تجاههم ، و فوق هذا فإن هؤلاء الأطفال يكونون أيضا أفضل من حيث التعامل مع مشاعرهم ، إن التأثير الأبوي على الكفاءة العاطفية يبدأ من المهد ، فالفرصة الأولى لتشكيل عناصر الذكاء العاطفي تكون في هذه السنوات المبكرة ، بالرغم من أن هذه القدرات تبقى مستمرة في تشكلها على مدى السنوات الدراسية إلا أن القدرات العاطفية التي يكتسبها الطفل في سنوات حياته الأولى تبقى هي المصدر الأساسي لكل ما سوف يتعلمه الطفل في حياته ، إن امتلاك الطفل للثقة بالنفس والدافع والحماس ومعرفة نوعية السلوك الذي يجب أن يصدره وكيفية السيطرة على رغباته وكيفية إرجاء رغباته ، واللجوء إلى المدرس طلبا للمساعدة هو ما يحدد مستوى نجاح الطفل (جولمان ،٢٠١٠م : ٢٤٧) .

إن مهارات الذكاء العاطفي تبدأ بالتشكل عند الطفل منذ هذه المرحلة بفضل تفاعل الأم وتجاوبها معه ، فالتفاؤل مثلا تبدأ جذوره بالتكون في نفس الطفل عندما يدرك أن العطاء في هذه الدنيا يقابل بالعطاء فهو حينما يبتسم لأمه وترد عليه بابتسامة تصله الرسالة التالية : "عندما تعطي الحياة تعطيك " وعندما يتلقى الطفل مثل هذه الرسائل بشكل متكرر من خلال التفاعل العاطفي مع من يحيط به ينمو عنده الشعور بالتفاؤل والإقبال على الحياة ويحمل هذا الشعور معه طوال حياته (العيتي ، ٢٠٠٨ م (ب) :٦١) .

ثانيا : الذكاء الوجداني في المدرسة :

يحتل المعلمون والمدرسون مكانا هاما وخطيرا يتيح لهم فرصة رائعة في رفع مستوى الذكاء العاطفي عند التلاميذ ، ويمكنهم أن يقوموا بذلك عن طريق رفع ذكائهم العاطفي أولا ومن ثم وفي نفس الوقت العمل على رفع الذكاء العاطفي لطلابهم ، وعندما تسير هذه العملية يستفيد كل من المعلمين والطلبة ، وعندها ستصبح العملية التعليمية أكثر ايجابية ، وتقوم على

الاحترام المتبادل ، وعلى تقدير مشاعر كل من الطرفين ، وعلى تلبية حاجاتهما (المبيض ، ٢٠٠٨م : ١٠٧) .

وحيث أن الذكاء الوجداني يشتمل على مجموعة من المهارات فإن معظم تلك المهارات يمكن تحسينها من خلال التعليم ، ولذلك فليس مفاجأة أن ننظر إلى المدارس أنها أماكن أولى لتحسين الذكاء الوجداني ، والدور الايجابي الذي يلعبه المعلم يؤدي إلى تنمية مهارات التلاميذ الاجتماعية ، وزيادة ثقتهم بأنفسهم ، وتعاونهم مع الآخرين ، واحترام مشاعرهم وآرائهم، إضافة إلى قدرتهم على ضبط مشاعرهم وتحفيزهم للتعلم (السمادوني ، ٢٠٠٨م : ١٩٢) .

الدراسات السابقة :

قامت رزق الله (٢٠٠٤م) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي والتفاعل الاجتماعي ، وذلك على عينة تكونت من (١٨١) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وقد استخدمت الباحثة مقياس الذكاء العاطفي من إعداد الباحثة، وتوصلت الباحثة إلى وجود ارتباط ايجابي بين الذكاء العاطفي والتفاعل الاجتماعي .

كما قامت محمد (٢٠٠٥م) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني و تأثيره على التفكير الابتكاري للأطفال ، وقد بلغت عينة البحث (٦٨) طفلا ، واستخدمت المنهج التجريبي ، وقد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني .

وهدفت دراسة رزق الله (٢٠٠٦م) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي لطلبة الصف السادس ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) من تلاميذ الصف السادس ، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثة ، وتم تطبيق البرنامج التدريبي خلال (٣٦) جلسة تدريبية ، واستند البرنامج إلى استراتيجيات محددة تهدف إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني وفق النموذج المختلط ، وتضمن البرنامج عددا من التدريبات والأنشطة المناسبة لتلاميذ الصف السادس ، و تم توليفه من نموذج البرنامج الذي اقترحه بارون وباركر (2000) و البرنامج الذي أعده شابيرو (2001) وعدد من البرامج الأخرى ، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجوعة التجريبية في مقياس الذكاء العاطفي بعد تطبيق البرنامج .

كما قام كل من عيسى ورشوان (٢٠٠٦م) بدراسة بعنوان الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي لدى الأطفال ، وتكونت العينة من (٣٠٠) تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم من ١١ إلى ١٤ عاما ، واستخدم فيها مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الكوري مون ، وقد أكدت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي .

Doi: 10.21608/jasep.2020.117908

وقام كوالتر وآخرون (2007م) .Qualter,et al بدراسة لبحث أثر تقديم برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في تسهيل انتقال الطلبة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٣٩) تلميذا ، وقد استخدم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الأداء الاجتماعي للأطفال والمراهقين ، وتوصلت الدراسة أن الطلاب الذين لديهم الذكاء الوجداني مرتفع يكون انتقالهم للمرحلة الثانوية بشكل أفضل ، وتحصيلهم الدراسي أعلى .

أما دراسة الشختور (٢٠٠٨م) فهدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين التفكير الخلقي وإستراتيجيات تقديم الذات لدى المراهقين ، وقد اشتقت عينة للبحث مكونة من ٤٠ طالبا من طلاب المرحلة الثانوية ممن تتراوح أعمارهم بين ١٤ ــ ١٦ عاما ، وقد استخدمت الباحثة في دراستها مقاس الذكاء الوجداني ، واستبيان استراتيجيات تقديم الذات ، واختبار التفكير الخلقي للمرحلتين الإعدادية والثانوية ، واختبار كاتل للذكاء ، وقد توصلت الباحثة إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

وقامت عبد السلام (٢٠٠٨م) بدراسة بهدف التعرف على فاعلية برنامج إرشادي باستخدام القصص في تنمية الذكاء الوجداني لأطفال الروضة ، وتكونت عينة الدراسة (٤٠) طفلا ، وتوصلت إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الذكاء الوجداني وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

وفي دراسة داوني وآخرين (Downey.et . al (2008 و التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى المراهقين في استراليا ، وقد تكونت العينة من (٢٠٩) طالبا في المرحلة المتوسطة (٨٦ من الذكور و ١٢٣ من الإناث) وطبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني ، كما تم جمع البيانات المعلقة بالتحصيل الأكاديمي لكل المواد الدراسية من عمر (٧) سنوات وحتى عمر (١١) سنة ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي .

وهدفت دراسة مافروفلي وآخرين (2009م).Mavroveli,et al إلى اكتشاف العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني والانفعالات الاجتماعية في الطفولة ، و قد تكونت العينة من (١٤٠) تلميذا من المدارس الابتدائية بانجلترا ، تتراوح أعمارهم بين ٨ ــ ١٢ عاما ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الوجداني والسلوك الاجتماعي الجيد .

وفي دراسة دو وآخرين (2010م) .Dou,et al عن العلاقة بين السلوك المضطرب للطلاب في المرحلة الابتدائية وذكائهم الوجداني ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٢٢) تلميذا تتراوح أعمارهم بين ٦ ــ ١٢ سنة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين الاضطرابات السلوكية والذكاء الوجداني عند الأطفال في المرحلة الابتدائية ، حيث يؤدي ارتفاع الذكاء الوجداني إلى انخفاض الاضطرابات السلوكية عند الأطفال .

الطريقة والإجراءات

أولا :عينة البحث :

تكونت العينة الأولية للبحث من (٥٣) تلميذا يدرسون بالصفين الخامس والسادس بمدرسة الإمام أبو عمرو البصري الابتدائية بمدينة جدة .

فحص تجانس العينة :

قام الباحث بإجراء التجانس بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث العمر الزمني ودرجات التلاميذ في مقياس الذكاء الوجداني .

أ ـ الجنس :

تكونت المجموعتين التجريبية والضابطة من الطلاب الذكور فقط ، مما يعني ضبط هذا المتغير .

ب ـ العمر :

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار العينتين التجريبية والضابطة ، فكان متوسط أعمار العينة التجريبية (١١,٧) سنة ، ومتوسط أعمار العينة الضابطة (١١,٤) سنة . ثم استخدم الباحث اختبار مان وتني (U) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر واتضح عدم وجود فروق وذلك كما في الجدول (١) :

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعمار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة و الفروق بينهما في العمر باستخدام اختبار مان ويتني U :

	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة z	مستوى الدلالة
العمر	تجريبية	١٠	١١,٧٠	١١٧	٣٨	١,٠٢٣-	غير دالة
	ضابطة	١٠	٩,٣٠	٩٣			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متغير العمر ، مما يعني تجانس المجموعتين في العمر .

ج ـ الذكاء الوجداني :

قام الباحث بمقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينتين التجريبية والضابطة في أدائهم القبلي على مقياس الذكاء الوجداني كما هو موضح بالجدول (٢) ، كذلك استخدم الباحث اختبار مان وتني (U) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة الذكاء الوجداني وذلك كما هو مبين في جدول رقم (٢) التالي .

Doi: 10.21608/jasep.2020.117908

جدول (٢)

الفروق بين المجموعتين التجريبية (ن = ١٠) و الضابطة (ن = ١٠) في الذكاء الوجداني في القياس القبلي لمقياس الذكاء الوجداني باستخدام اختبار مان وتني (U)

	المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الذكاء الوجداني	التجريبية	١٠	١٠,٤٠	١٠٤	٤٩	٠,٧٦-	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٠,٦٠	١٠٦			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء الوجداني .

ثانيا : أدوات البحث :

١. **مقياس الذكاء الوجداني إعداد السميح (٢٠٠٧م) :**

وهذا المقياس من إعداد منيرة السميح (٢٠٠٧م) ، و يوضح الباحث فيما يلي إجراءات الصدق والثبات للمقياس والتي أجرتها معدة المقياس :

صدق المقياس :

١) **صدق المحكمين :**

اعتماداً على آراء المحكمين البالغ عددهم (١٠)محكمين من ذوي الاختصاص قامت الباحثة بحذف العبارات التي كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من ٨٠% وهي أربع عبارات فأصبح المقياس يتكون من (٥٧)عبارة بعد أن كان يتكون من (٦١) عبارة .

٢) **صدق الاتساق الداخلي :**

تم استخراج صدق الاتساق الداخلي بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس ، ثم قامت الباحثة بحذف العبارات غير الدالة من المقياس .

ثبات المقياس :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بالطرق التالية :

أ. **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :**

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٨٤ وهو معامل مرتفع ودال مما يؤكد على ثبات المقياس .

ب. **الثبات بالتجزئة النصفية :**

تم حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية للمقياس بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون ، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٧٩٥ ، أما قيمة معامل الثبات بطريقة جتمان فقد بلغ ٠,٧٩٣ .

٢ . البرنامج الإرشادي إعداد الباحث Counseling Program :

قام الباحث بإعداد البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي ، ويمكن تعريف البرنامج الإرشادي في هذا البحث بأنه : " مجموعة من الإجراءات الإرشادية المترابطة والمنظمة ، والتي تتمثل في الفنيات الإرشادية الفردية والجماعية يستخدمها المرشد بهدف رفع كفاءة التلاميذ بهدف تنمية الذكاء الوجداني" ، ويتكون البرنامج الإرشادي ـ وهو من إعداد الباحث ـ من (١٢) تم تقديمها على مدى أربعة أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا .

أهداف البرنامج :

تعتبر الأهداف أولى الخطوات التي يجب مراعاتها لأي برنامج ، وهي المعيار الذي يختار الباحث في ضوئه محتويات البرنامج ، ويقوم بتحديد أساليب واستراتيجيات التقويم ، وفي الدراسة الحالية فإن الهدف العام للدراسة هو " تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " .

ومن ذلك الهدف العام تنبثق مجموعة من الأهداف الخاصة :

١. تنمية الوعي بالذات لدى التلاميذ .
٢. تنمية قدرة التلميذ على السيطرة في انفعالاته .
٣. إكساب التلاميذ مهارة التعاطف مع الآخرين .
٤. تنمية الدافعية لدى التلاميذ .
٥. أن ننمي لدى التلميذ القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين .

ثالثا : منهج البحث :

تتبع الدراسة الحالية المنهج التجريبي ، وهو ذلك المنهج الذي يمكن من التحقق من العلاقة السببية ، أي أن أحد المتغيرات هو السبب في حدوث النتيجة ، والتصميم التجريبي المستخدم هو تصميم القياس القبلي والبعدي ، فالدراسة الحالية تتضمن مجموعتين هما مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني على المجموعتين قبل البرنامج ، وتم إخضاع المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي ، ثم أعيد تطبيق مقياس الذكاء الوجداني بعد انتهاء البرنامج على المجموعتين التجريبية والضابطة .

نتائج البحث و مناقشتها

أولا : النتائج المتعلقة بالفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني في القياس البعدي ، لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتني للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، في القياس البعدي كما يوضح ذلك الجدول(٣).

Doi: 10.21608/jasep.2020.117908

جدول (٣)

الفروق بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في القياس البعدي للذكاء الوجداني باستخدام اختبار مان ويتني U

المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	١٥,٥	١٥٥	٠,٠٠٠	٣,٧٨٥-	٠,٠١
الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية في المجموع الكلي لمقياس الذكاء الوجداني في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية ، حيث كانت تلك الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ .

وتشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المستخدم في البحث الحالي في تنمية الذكاء الوجداني ، حيث بينت الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية على المقياس الأثر الذي أحدثه البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية الذكاء الوجداني لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج الإرشادي ، وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أكدت فعالية البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الوجداني مثل دراسة علا عبد الرحمن (٢٠٠٥ م) والتي هدفت إلى دراسة فاعلية البرنامج المعد في تنمية الذكاء الوجداني وتأثيره على التفكير الابتكاري و توصلت إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني .

وتتفق أيضا مع دراسة رندا عبد الرزاق (٢٠٠٦م) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي لطلبة الصف السادس ، و توصلت إلى وجود فروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج .

كما أن نتيجة الفرض الثاني تتفق مع نتائج دراسة كوالتر وآخرين(2007 م) Qualter,et al. والتي هدفت لبحث أثر برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في تسهيل انتقال الطلبة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية ، وتوصلت إلى فاعلية البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني ، وهذا يعني أن هناك أثرا فعالا للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية الذكاء الوجداني لدى التلاميذ الذين تعرضوا لهذا البرنامج وهم أفراد المجموعة التجريبية.

وبذلك يتضح أن إكساب التلاميذ مهارات الذكاء الوجداني من خلال برامج إرشادية معرفية سلوكية يساهم في التنمية المتكاملة لشخصياتهم .

ثانيا : النتائج المتعلقة بالفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فعالية للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " .

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث طريقتين هما:

١. **معادلة بلاك للكسب المعدل** :

حيث تتأكد قوة البرنامج الإرشادي في الدراسات التجريبية غالبا بمقارنة النسبة التي تظهرها معادلة بلاك للكسب المعدل ، وهي نسبة تدل على مدى أثر البرنامج الإرشادي ، ومدى الفائدة التي اكتسبها أفراد عينة البحث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي حيث حدد بلاك حد أدنى للحكم على فاعلية البرنامج المقترح وهو ١,٢ . وبعد أن قام الباحث بالتعويض في معادلة بلاك للكسب وجد أن قيمة نسبة الكسب بلاك = ١,٢١١٧٧٨

وعند مقارنة قيمة نسبة الكسب بالحد الأدنى الذي وضعه بلاك تبين أن نسبة الكسب من البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية الذكاء الوجداني أكبر من الحد الأدنى الذي وضعه بلاك وذلك كما يتضح في الجدول رقم (٤) .

جدول (٤)

مقارنة نسبة الكسب للبرنامج الإرشادي مع الحد الأدنى الذي وضعه بلاك

نسبة الكسب للبرنامج الإرشادي المطبق	المقارنة	الحد الأدنى الذي وضعه بلاك
١,٢١١٧٧٨	<	١,٢

يتضح من الجدول أن قيمة نسبة الكسب موجبة لأن البرنامج الإرشادي هدف إلى تنمية الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وقد جاءت الدرجات على القياس البعدي للمقياس أكبر من الدرجات القبلية ، وهذا يؤكد أن أفراد المجموعة التجريبية قد حققوا نسبة كسب مرتفعة من البرنامج الإرشادي ، مما يؤكد وجود فعالية للبرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

٢. **اختبار ويلكوكسون Welcoxone :**

ويسمى باختبار الرتب Sign – rank ، ويستخدم هذا الاختبار في تحديد ما إذا كان هناك اختلاف أو فروق بين عينتين مرتبطتين فيما يتعلق بمتغير تابع معين ، ويعد بديلا لابارامتريا لاختبار النسبة التائية لعينتين مرتبطتين (T Test) ويمتاز هذا الاختبار بأنه :

- ❖ يختبر اتجاه الفروق بين أزواج الدرجات من ناحية ، و الحجم النسبي لهذه الفروق من ناحية أخرى .
- ❖ يمكن استخدامه في حالة وجود عينتين مترابطتين سواء كانت العينتان هما في الواقع عينة واحدة ولكل من أفرادها درجتان ، أو كانت عينتان متساويتان في العدد ومترادفتين بين كل فردين من أفرادها .

Doi: 10.21608/jasep.2020.117908

❖ لكي يكون الفرق دالا إحصائيا في هذا الاختبار يجب أن تكون القيمة المحسوبة مساوية أو أصغر من القيمة النظرية (أبو هاشم ، ٢٠٠٤م : ٣٨٨) .

ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار ويلكوكسون للفرق بين رتب درجات المجموعة التجريبية والبعدي في القياسين القبلي والضابطة للذكاء الوجداني .

جدول (٥)

الفرق بين رتب درجات القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الوجداني

المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٨٠٥-	٠,٠٥
الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، مما يؤكد صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة ، وتتفق هذه النتيجةمع ما توصلت إليه غالبية الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية لتنمية الذكاء الوجداني ، والتي تؤكد فعالية هذه البرامج في تنمية الذكاء الوجداني .

التوصيات :

١. اعتماد البرنامج المستخدم ضمن البرامج الإرشادية التي تقدم لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
٢. عمل برامج إرشادية لتنمية الذكاء الوجداني للمعلمين والمرشدين .
٣. عمل العديد من الدورات للعاملين في الميدان التربوي (مرشدين و معلمين) في كيفية تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب .
٤. ضرورة دمج العديد من مهارات الذكاء الوجداني في كتب التعليم العام ، عبر موضوعات مناسبة في شتى المواد .
٥. توزيع نشرات تثقيفية للتعريف بالذكاء الوجداني ، وأهميته ، وأبعاده ، وطرق تنميته على العاملين داخل الميدان التربوي ، وكذلك لأولياء الأمور .

المراجع

أولا : المراجع العربية :

- ابراهيم ، عبد الستار (١٩٩٤) : **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث أساليبه وميادين تطبيقه** ، القاهرة ، الدار العربية للنشر .
- أبو النصر ، مدحت (٢٠٠٨) : **تنمية الذكاء العاطفي** ، القاهرة ، دار الفجر .
- أبو سعد ، مصطفى (٢٠٠٨) : **مهارات الحياة الوجدانية من الطفولة إلى المراهقة** ، الكويت ، شركة الإبداع الفكري .
- أبو رياش، حسين ؛ الصافي، عبد الحكيم ؛ عمور، أميمية ؛ شريف، سليم (٢٠٠٦م): **الدافعية والذكاء العاطفي** ، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع .
- إلياس ، طارق (٢٠٠٩) : **الذكاء العاطفي وتطبيقاته في بيئة العمل وعلم التفاوض** ، القاهرة ، بوك سيتي للنشر والتدريب .
- براد بيري ، ترافيس ، جريفز، جين (٢٠١٠) : **الكتاب السريع للذكاء العاطفي** ، ترجمة مكتبة جرير ، الرياض ، مكتبة جرير .
- جولمان ، دانيال (٢٠١٠) : **الذكاء العاطفي** وسبب كونه أكثر أهمية من حاصل الذكاء ، ترجمة مكتبة جرير ، الرياض ، مكتبة جرير .
- حسن، السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٤) : **الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS** ،الرياض ، مكتبة الرشد
- حسونة ، أمل محمد ، أبو ناشي ، منى سعيد (٢٠٠٦) : **الذكاء الوجداني** ، القاهرة ، الدار العالمية للنشر و التوزيع .
- حسين ، طه عبد العظيم (٢٠٠٤) : **الإرشاد النفسي النظرية التطبيق التكنولوجيا** ، عمان ، دار الفكر .
- الحمادي ، حماد على ، الهجين ، عادل عبد الفتاح (٢٠٠٩) : **برامج التوجيه والإرشاد النفسي و الأسري** ، الأحساء ، مكتبة الملك فهد الوطنية .
- الخطيب ،صالح أحمد (٢٠٠٧) : **الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه و نظرياته و تطبيقاته** ، العين ، دار الكتاب الحديث
- الخضر ، عثمان (٢٠٠٨) : **الذكاء الوجداني إعادة صياغة مفهوم الذكاء** ، الكويت ، شركة الإبداع الفكري .
- خوالدة ، محمود عبد الله محمد (٢٠٠٤) : **الذكاء العاطفي ـ الذكاء الانفعالي** ، عمان ، دار الشروق .
- رزق الله ، رندا (٢٠٠٤) : العلاقة بين مهارة الذكاء العاطفي و التفاعل الاجتماعي دراسة ميدانية وصفية على عينة من تلاميذ الصف السادس في محافظة دمشق ، **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد الرابع والعشرون ، العدد الأول.

- رزق الله ، رندا (٢٠٠٦) : فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الصف السادس ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، جامعة دمشق .
- الزعبي ، رفعة (٢٠٠٧) : **دور المدرسة في التربية الوجدانية** ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٣ ، العدد الثاني .
- زهران ، حامد عبد السلام (٢٠٠٥) : **التوجيه والإرشاد النفسي** ، ط ٥ ، القاهرة ، عالم الكتب .
- السمادوني ، السيد إبراهيم (٢٠٠٧) : **الذكاء الوجداني أسسه و تطبيقاته و تنميته** ، عمّان ، دار الفكر .
- السميح ، منيرة (٢٠٠٨) : **مقياس الذكاء الوجداني** ، http://faculty.ksu.edu.sa ، ٢٠١١/٤/٢٩م .
- السواط ، وصل الله عبد الله (٢٠٠٨) : فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول ثانوي بمحافظة الطائف ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، جامعة أم القري .
- سيغال ، جان (٢٠٠٩) : **لغة الذكاء العاطفي** ، ترجمة لبنى أسمر ، بيروت ، دار الكتاب العربي .
- الشختور، سامية (٢٠٠٨) : فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين التفكير الخلقي وإستراتيجيات تقديم الذات لدى المراهقين ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، جامعة الزقازيق .
- الشناوي ، محمد (١٩٩٤) : **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر .
- عبد السلام ، رحاب فتحي (٢٠٠٨) : فاعلية برنامج إرشادي باستخدام القصص في تنمية الذكاء الوجداني لأطفال الروضة ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، قسم الصحة النفسية ، جامعة الزقازيق .
- عبد الله ، هشام إبراهيم (٢٠٠٨) : **العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي** ، القاهرة ، دار الكتاب الحديث .
- عبد الهادي ، محمد (٢٠٠٦) : **تنمية الذكاء العاطفي (مشاغل تدريبية)** ، دار الكتاب الجامعي ، العين
- عبد الستار ، صفاء (٢٠٠٢) : دليل مايرز بريجز لنماذج الشخصية و كيفية استخدامه في برنامج لتنمية الوعي بالذات ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية البنات ـ جامعة عين شمس .
- العطية، أسماء عبد الله (٢٠٠٨) : **الإرشاد السلوكي المعرفي لاضطرابات القلق لدى الأطفال** ، الإسكندرية ، مؤسسة حورس الدولية للنشر .

- العقاد ، عصام عبد اللطيف (٢٠٠١) **سيكولوجية العدوانية وترويضها** . القاهرة ، دار غريب .
- العيتي ، ياسر (٢٠٠٨) : **الذكاء العاطفي .. نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة** ، ط ٥ ، دمشق ، دار الفكر .
- العيتي ، ياسر (٢٠٠٨) : **الذكاء العاطفي في الأسرة** ، ط ٣ ، دمشق ، دار الفكر .
- عيسى ، جابر محمد ، رشوان ، ربيع عبده (٢٠٠٦) : الذكاء الوجداني و تأثيره على الذكاء والرضا عن الحياة و الانجاز الأكاديمي لدى الأطفال ، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية** ، كلية التربية، جامعة حلوان، مجلد ١٢ ، العدد (٤) .
- المبيض ، مأمون(٢٠٠٨): **الذكاء العاطفي والصحة العاطفية** ، ط ٢ ، بيروت ، المكتب الإسلامي .
- مجيد ، سوسن شاكر (٢٠٠٩) : **تنمية الذكاء المتعددة للأطفال** ، عمان ، دار صفاء للنشر .
- المحارب ، ناصر (٢٠٠٠) : **المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي** ، الرياض ، دار الزهراء .
- محمد ، عادل عبد الله (٢٠٠٠) : **العلاج المعرفي السلوكي أسسه و تطبيقاته** ، القاهرة ، دار الرشاد .
- محمد ، علا عبد الرحمن (٢٠٠٥) : **الذكاء الوجداني و التفكير الابتكاري عند الأطفال** ، عمان ، دار الفكر .
- المصدر ، عبد العظيم سليمان (٢٠٠٨) : الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لطلبة الجامعة ، **مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)** ، المجلد السادس عشر ، العدد الأول ، ص ص ٥٨٧ : ٦٣٢ .
- مليكه ، لويس كامل(١٩٩٠) : **العلاج السلوكي وتعديل السلوك** ، الكويت ، دار النشر العربي .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

- Deu , E. , Estrella , M . , Josefina , S. (2010) : Disruptive Behaviour of Students in Primary Education and Emotional Intelligence **, An International Journal of Research and Studies**, Vol 26 , No 4 , pp 830-837.
- Golman, D., (1995): Emotional intelligence: why it can matter more than I.Q, London, Bnloomsbury.

- Kelly , M . (2009) **: What is Cognitive-Behavioral Therapy (CBT)**? Marriage & family center , W . Fremont Avenue , Suite 6 , Sunnyvale , 690 .
- Mavroveli , S. , Petrides , K. ,V . & Sangareau , Y.(2009) : Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood , **British Journal of Educational Psychology** , Vol. 79 , pp 259–272 .
- Mayer, j., saovy, P.(1997) : **What is Emotional intelligence in P. saovy & D .J. sluyter , P.(EDS)** : Emotional development and Emotional intelligence for educator , New York : Basic book . PP (3-31) .
- Qualter , P. , Whiteley, J.M . , & Pope , D . (2007) : Supporting the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School , **Educational Psychology in Practice** , Vol. 23, No. 1, pp. 79–95.
- Steven , D .& Beek , A .(1995) : **Handbook of psychotherapy and pharmacological and behavior change** ,John wilay , sons ,INC .new York .

واقع مهارات التفكير الإبداعي بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي العلوم

The reality of creative thinking skills at the primary stage from the point of view of science teachers

إعداد

ياسر محمد أحمد خيايا

Doi: 10.21608/jasep.2020.117909

استلام البحث : ١٥ / ٩ /٢٠٢٠ **قبول النشر: ٦ / ١٠ / ٢٠٢٠**

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع مهارات التفكير الإبداعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي العلوم، من حيث المعوقات والتطلعات، والتعرف على العوامل المحفزة للتفكير الإبداعي لتلاميذ هذه المرحلة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لجمع المعلومات وتحليلها، ويكمن مجتمع الدراسة في تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك، واتخذت الدراسة عينةً مكونةً من خمسين معلمَ علومٍ بالمرحلة الابتدائية. واعتمدت الدراسة على استبانة لاستطلاع رأى معلمي مادة العلوم للمرحلة الابتدائية حول واقع مهارات التفكير الإبداعي. وخرجت نتائج الدراسة تؤكد على أن تنمية مهارات التفكير الإبداعي تشجع الطلاب على استنتاج علاقاتٍ جديدة، وتفسيرها بشكلٍ علمي يساير العصر. وأن قصور محتوى المنهج المدرسي يُعد واحدًا من أكبر معوقات تنمية مهارات الإبداع لدى الطلاب والمعلمين. وأن المعلم يحتاج دائمًا للدعم المعنوي والمادي، بالإضافة إلى تجهيز المعامل بالتقنية الحديثة؛ لتهيئة المناخ الملائم لممارسة التفكير الإبداعي للطلاب. وأن الاهتمام بتفعيل الأنشطة، وحضور الملتقيات والفعاليات؛ يؤدي لتنشيط الذاكرة البحثية والنقدية للمعلم، ويزيد من تحفيزه لطلابه على استخدام استراتيجية العصف الذهني. وأن تفعيل التنافسية الدائمة بين الطلاب؛ يعمل على تحفيز الطاقات الذهنية على الإبداع.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإبداعي، معلم العلوم، المرحلة الابتدائية.

Abstract:

This study aimed to identify the reality of the creative thinking skills of elementary school students from the point of view of science teachers, in terms of obstacles and aspirations, and to identify the factors that stimulate creative thinking for students of this stage.

The study relied on a descriptive approach to collecting and analyzing information, and the study population resides in primary school students in Tabuk region, and the study took a sample consisting of fifty science teachers at the primary level. The study relied on a questionnaire to survey the opinions of elementary science teachers on the reality of creative thinking skills. The results of the study confirm that the development of creative thinking skills encourages students to infer new relationships, and to explain them scientifically in line with the times. And the lack of school curriculum content is one of the biggest obstacles to developing creativity skills for students and teachers. And that the teacher always needs moral and material support, in addition to equipping laboratories with modern technology; To create an appropriate climate for students to practice creative thinking. And that the interest in activating activities and attending forums and events; Leads to activate the teacher's research and critical memory, and increases his motivation for his students to use the brainstorming strategy

مقدمة:

إنه مما لا شك أن مكانة الشعوب والأمم تُقاس- في المقام الأول- بقوة تعليمها، وأثر ذلك التعليم على نهضة أبنائها. ويخضع التعليم في كل فترةٍ للتطوير، وجعله مواكبًا للعصر، وإذا نظرنا إلى الدول المتطورة صناعيًّا؛ نجدها ترى في إصلاح التعليم ضرورةً للوصول إلى الأهداف المرجوة، كما يعكف المخططون على رسم سياساتٍ تعليمية، واستراتيجياتٍ يضعون لها أهدافًا محددةً يمكن تحقيقها بتنفيذ الخطط العلمية، ولا يجب أن يهدف التعليم إلى إنتاج مخرجاتٍ تعليمية عادية، ولكن هدفه خلق شبابٍ مبدع في الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والطب، والهندسة، والأدب، والشعر، والفنون التشكيلية؛ لأن المستقبل سيأتي باختراعاتٍ لا تخطر على عقل بشر، واكتشافاتٍ تتجاوز كوكب الأرض إلى كواكب أخرى؛ بل سيكتشف أشياء تفوق العقل البشري، وبالتأكيد سينسى المرء ما تم اكتشافه واختراعه في القرن الماضي، مقارنةً بالقرن الحالي (برعي، ٢٠١٤).

ويلاحظ المتتبع للمؤتمرات التربوية العالمية المنعقدة في وقتنا الحاضر، أنها تتجه في توصياتها إلى إعداد أفرادٍ مؤهلين للتعامل مع المستجدات في عالمٍ متغير؛ لما تحققه لهم ولمجتمعاتهم من التميز في الانتفاع بالإمكانات المادية والمعرفية المتوافرة. وأمام هذا الواقع تبرز أهمية مهارات التفكير وعملياته؛ إذ إن مهارات التفكير تُعد بمثابة الأدوات التي

يحتاجها التلميذ؛ حتى يتمكن من التعامل بفعاليةٍ مع أي نوع من المعلومات، أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل. ومن هنا يكتسب التعليم من أجلِ التفكير لنجاح الفرد وتطور المجتمع؛ حيث يُعد التفكير أداةً رئيسة للبحث عن مصادر المعلومات، وفي اختيار المعلومات اللازمة للموقف التعليمي (البلوي ، ٢٠١٢).

وتعتبر ظاهرة القدرات الإبداعية في أي مجتمع بمثابة الطاقة الجوهرية، والثروة الحقيقية التي يجب توجيه الاهتمام إليها، واستثمارها لتقدم البشرية؛ حيث يعتمد تقدم أي مجتمعٍ من المجتمعات علي أعمال وإنجازات أفراده الأكثر قدرةً وكفاءةً بكل ما يملكونه من نبوغٍ عقلي، وقدراتٍ متعددة، فهم روادُ الفكر، وقادةُ الإبداع في المجالات المختلفة، فبلادٌ عديدةٌ- مثل: سويسرا، واليابان، وتايوان، وكوريا الجنوبية، وماليزيا.... وغيرها- لا تملك ثرواتٍ مادية تذكر، ورغم ذلك نجد أنها تقف في مصاف الدول الصناعية التي يعتد بها، وقد وصلت لذلك لما تقوم به من حسن رعايةٍ لمواهبيها في المراحل العمرية المختلفة، والاستخدام الأمثل للقدرات الإبداعية لدى أفرادها بما يحقق ازدهار وتنمية المجتمع (رسلان، ٢٠١٧).

مشكلة البحث:

إنه من خلال دراسة زولار يوري Zoller, Uri (٢٠١١)، توصلت النتائج إلى أن الاستراتيجيات المعرفية، والتقويم والتفكير الابتكاري، وحب الاستطلاع في تدريس مادة العلوم؛ أدى إلى تحسن روح الابتكار، وحل المشكلة، والتفكير التقويمي، واتخاذ القرار لدى التلاميذ. وعلى الرغم من أن تنمية التفكير لدى المتعلمين تعد الهدف النهائي لعمليتي التعلم والتعليم، فقد أثبتت دراسة مصطفى (٢٠٠٧)، وجود ضعف فى مستوى التفكير، وأن هذا الضعف يرجع إلى ضعف الاهتمام بمهارات الاستقصاء التي تحتاج إلى التفكير، وعدم تركيز المناهج على توظيف العلوم في الحياة، واعتماد المعلم على الطرق التقليدية فى التدريس، و افتقار محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية إلى مهارات الاستقصاء وعملياته. ومن خلال عمل الباحث كمشرفٍ تربوي لمقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية؛ فإنَّ مشكلة البحث الحالي تتحدد في الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: **ما واقع مهارات التفكير الإبداعي بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي العلوم؟**

أهداف البحث:

يسهم البحث الحالي في دراسة واقع مهارات التفكير الإبداعي بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي العلوم، وذلك من خلال ما يلي:

١) التعرف على واقع التفكير الإبداعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ومدى تحقيقها لتطلعات المستقبل.
٢) التعرف على المعوقات التي تحد من مهارات التفكير الإبداعي بمدارس التعليم الابتدائي.
٣) التعرف على العوامل المحفزة للتفكير الإبداعي بمدارس التعليم الابتدائي.

أهمية البحث:

يُتوقع أن يسهم البحث في تحقيق ما يلي:

١- تقديم واقعٍ تفصيلي لمهارات التفكير والإبداع في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- توضيح المعوقات التي تحول دون استخدام مهارات التفكير الإبداعي.

٣- تقديم الحلول التي يمكن الإفادة منها، وتطويرها من قِبل المسؤولين والمعلمين، والمهتمين؛ لكيفية تنمية القدرة على فهم مادة العلوم.

٤- تزويد معلم العلوم بدليلٍ يوضح كيفية التدريس باستعمال التفكير الإبداعي.

٥- فتح الطريق أمام دراساتٍ أخرى، منها: استخدام مهارات التفكير الإبداعي في مراحل تعليميةٍ مختلفة.

مصطلحات البحث:

- **مهارات التفكير الإبداعي Creative thinking Skills :**

عملية تجعل الفرد حساسًا ومدركًا للتغيرات، والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة، ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف، وفيما لدى الفرد من معلومات، وهو ذلك النوع من التفكير الذي يتسم بحساسيةٍ فائقةٍ لإدراك المشكلات، وقدرة كبيرة على تحليلها وتقيمها، وإدراك نواحي النقص والقصور فيها (عبدالله ، ٢٠٠٥).

وتعرف مهارات التفكير الإبداعي إجرائيًّا بأنها: قدرة التلميذ على إنتاج أكبر عددٍ ممكنٍ من الحلول المختلفة، والمتنوعة والأصيلة في مجال العلوم.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

مكانية: منطقة تبوك، وتضم ست محافظاتٍ.

بشرية: تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومعلمو العلوم.

زمانية: الفصل الدراسي الأول (١٤٤٠ / ١٤٤١هـ).

الخلفية النظرية:

- **تعريف التفكير الإبداعي:**

تُعد ظاهرة القدرات الإبداعية في أي مجتمع بمثابة الطاقة الجوهرية، والثروة الحقيقية التي يجب توجيه الإهتمام إليها، واستثمارها لتقدم البشرية؛ حيث يعتمد تقدم أي مجتمعٍ علي أعمال وإنجازات أعضائه الأكثر قدرةً وكفاءة بكل ما يملكونه من نبوغٍ عقلي، وقدراتٍ متعددة، فهم رواد الفكر، وقادة الإبداع في المجالات المختلفة، فبلادٌ عديدة- وفي مقدمتها: سويسرا، واليابان، وتايوان، وكوريا الجنوبية، وماليزيا.... وغيرها- لا تملك ثرواتٍ مادية تذكر، ورغم ذلك نجد أنها تقف في مصاف الدول الصناعية التي يعتد بها، وقد وصلت لذلك لما تقوم به من حسن رعايةٍ لمواهبيها في المراحل العمرية المختلفة، والاستخدام الأمثل للقدرات الإبداعية لدى أفرادها بما يحقق ازدهار وتنمية المجتمع (رسلان، ٢٠١٧).

ويشير جروان (٢٠٠٢) إلى أن هناك خلطًا بين مفهومي: التفكير وقدرات التفكير؛ حيث إن التفكير عملية كلية، يتم عن طريقها معالجات عقلية للمدخلات الحسية، والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار، أو استدلالها، أو الحكم عليها، وتتضمن: (الإدراك، الخبرات السابقة، المعالجة الواعية، الاحتضان، والحدس)، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى. في حين أن مهارات التفكير هي معالجة المعلومات، أو المواقف، أو عمليات محددة، تمارس وتستخدم عن قصدٍ في معالجة المعلومات، أو المواقف، أو حل المشكلات، وتساهم هذه المهارات المتعددة في فعالية التفكير، فالتفكير يتطلب تكاملًا بين عملياتٍ عقلية معينة ضمن استراتيجيةٍ كلية؛ لتحقيق هدفٍ ما في موقفٍ معين.

- **قدرات التفكير الإبداعي:**

يعرف أبو جاد ونوفل (٢٠٠٧) قدرات التفكير بأنها: "عمليات معرفية إدراكية، يمكن اعتبارها بمثابة لبناتٍ أساسية في بنية التفكير". ويحددها تورنسبثلاث قدرات أساسية، هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

- **الطلاقة (Fluency):**

إن الطلاقة هي: القدرة على استدعاء أكبر عددٍ ممكنٍ من الاستجابات تجاه مشكلةٍ ما، أو مثيرٍ معين، وذلك في فترةٍ زمنية محددة. أو هي: القدرة على استخدام المخزون المعرفي عند الحاجة إليه.

وتقاس الطلاقة بأساليب مختلفة، لعل من أبرزها:

١- سرعة التفكير؛ بإعطاء كلماتٍ في نسقٍ واحد.
٢- تصنيف الأفكار؛ وفق متطلباتٍ معينة.
٣- القدرة على إعطاء كلماتٍ ترتبط بكلمةٍ معينة.
٤- القدرة على وضع الكلمات في أكبر قدرٍ ممكن من الجمل والعبارات ذات المعنى (الحارثي، ٢٠٠١).

مكونات الطلاقة:

ذكر المعايطه والبواليز (٢٠٠٠)، أن بحوث جيلفوردGuilford أظهرت وجود أربعة أنواعٍ من الطلاقة، هي: الطلاقة اللفظية، الطلاقة الفكرية، الطلاقة التعبيرية، والطلاقة الترابطية.

١) **الطلاقة اللفظية:**

يرى أبو جاد ونوفل (٢٠٠٧) أن الطلاقة اللفظية " تستخدم في اللغة المنطوقة، أو وحدات التعبير، كاللقطات في لغة التصوير، وتقاس بسرعة توليد أو إنتاج الكلمات وفق شروطٍ معينةٍ في بنائها وتركيبها.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117909

٢) **الطلاقة الفكرية:**

هي قدرة الفرد على ذكر أكبر عددٍ ممكن من الأفكار في وقتٍ محدد، بغض النظر عن نوع أو مستوى هذه الأفكار، أو جوانب الجدية، أو الطرافة فيها.

٣) **الطلاقة التعبيرية:**

هي قدرة الفرد على التفكير السريع في الكلمات المتصلة، والملائمة لموقفٍ معين، وصياغة الأفكار بشكلٍ سليم. كما يرى أبو جاد ونوفل (٢٠٠٧) أنها: "القدرة على التعبير عن الأفكار بسهولة، وإمكانية صوغها في كلمات، أو الصور للتعبير عنها بطريقةٍ تكون فيها متصلة بغيرها، وملائمة لها. وبشكلٍ عام، فإن الطلاقة التعبيرية تشير إلى قدرة الفرد على وضع الكلمات في أكبر عددٍ ممكن من الجمل والعبارات".

٤) **طلاقة الأشكال:**

يرى أبو جاد ونوفل (٢٠٠٧) أن طلاقة الأشكال " تعني القدرة على الرسم السريع لعددٍ من الأمثلة والتفصيلات، أو التعديلات في الاستجابة لمثيرٍ وضعيّ أو بصري". وهي: قدرة الفرد على إكمال العلاقات، وسهولة تقديم الفكرة بطريقةٍ متكاملة المعنى.

ويمكن قياس الأصالة على النحو التالي:

١. كمية الاستجابات غير الشائعة، والتي تعتبر استجابات مقبولة لمشكلاتٍ، أو مواقف محددة مثيرة.
٢. اختيار عناوين لبعض القصص القصيرة، ويُطلب فيها من الفرد أن يذكر عناوين طريفة، أو غريبة بقدر ما يستطيع في وقتٍ محددٍ، مع احتمال استبدال القصة بصورةٍ، أو شكلٍ معين.

- **المرونة:**

وتشير إلى قدرة الفرد على رؤية المشكلة، أو الموقف من زوايا كثيرة متعددة، وبالتالي قدرته على اتباع أكثر من طريقةٍ أو نهج؛ للوصول إلى كل ما يحتمل من حلول أو أفكار، أي: أنها تعني مرونة الفرد في تغيير اتجاه تفكيره، ولذلك تقاس بعدد أنواع (فئات) الأفكار المنتجة، فتقسم الأفكار المنتجة إلى مجموعاتٍ، كل منها يتعلق بوجهٍ معين من المشكلة، وعدد هذه المجموعات- أو الفئات- هو درجة مرونة الفرد في إنتاج الأفكار، وتنقسم المرونة إلى نوعين، هما: المرونة التكيفية، والمرونة التلقائية (قنديل، ٢٠٠٨).

- **الأصالة:**

وتشير إلى قدرة الفرد على إنتاج حلول أو أفكار جديدة غير عادية (غير مألوفة)، أي: بعيدة عن الظاهر المعروف، وتقاس بتكرار الاستجابة، بمعنى أن الاستجابة- أو الفكرة- الأقل تكرارًا بين عددٍ معين من الأفراد؛ تكون هى الأكثر أصالةً (قنديل، ٢٠٠٨).

- **مهارات التفكير الإبداعي:**

إن تعريف الإبداع على أساس الإنتاج الإبداعي، يشير إلى وجود عددٍ من العوامل، كمحصلة للناتج الإبداعي، ومن بينها: الدافعية، والتى تساعد على تحريك توجيه الطاقة النفسية للفرد، وتدفعه إلى اكتشاف الجديد، والتفكير فيه، والتعبير عنه. وتُعد الدافعية من أحد مكونات الذكاء الوجداني (عبدالنور، ٢٠١٦).

ولذلك فإن الفرد يتأثر بالبيئة التي تحيط به، وأجوائها المختلفة، وما يكشفه من مهاراتٍ وخبرات تؤثر تأثيرًا واضحًا في رسم العوالم الإدراكية للأفراد، وتحديد أنماط ومجالات تفكيرهم، وتنشيط قدراتهم العقلية عامةً، وقدراتهم الإبداعية بشكلٍ خاص (خليل، ٢٠١٧).

ذكر الطيطي (٢٠٠١) عن سمبسون (Simpson)، بأن الإبداع على أساس الشخص المبتكر، بأنه يعني: "المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من النسق العادي للتفكير، باتباعه نمطًا جديدًا من التفكير".

ومن خلال الاطلاع على تعريفات التفكير الإبداعي؛ فإنه يمكن القول: إن ظاهرة الإبداع متعددة الجوانب، وبالتالي لا يمكن تقديم تعريفٍ محدد جامع وشامل للإبداع (للابتكار). وقد أيد ذلك الدايني (١٩٩٦)؛ حيث أكَّد بأنه لا يوجد اتفاقٌ بين أصحاب النظريات في تفسير ظاهرة الإبداع، فهي متعددة الجوانب، وهي تفقد معناها إذا ما تم اختزالها إلى عددٍ صغير من الأبعاد والعوامل.

وقد يرجع ذلك إلى الاعتبارات التالية:

- " تعدد أوجه ظاهرة الإبداع، ومن ثم فهو ليس مفهومًا نظريًّا أحاديًّا قابلًا للتعريف على نحوٍ دقيق.
- غموض ظاهرة الإبداع، وتعقدها، وصعوبة التنبؤ بها، وعدم اكتمال فهمها؛ حتى لدى المختصين.
- النسبية في الحكم على العمل، أو النشاط، أو الناتج الإبداعي؛ إذ بينما يمكن الحكم على الناتج الإبداعي؛ فإنه يصعب الحكم على العملية وصفًا، وتفسيرًا، ومن ثم تنبؤًا وتحكمًا.
- التداخل والتفاعل الدينامي بين المتغيرات والعوامل التي تقف بصورةٍ مباشرة- أو غير مباشرة- خلف العمل، أو النشاط، أو الناتج الإبداعي؛ حيث يرتكز الإبداع على عوامل، واستعدادات عقلية، وبنية معرفية، وعوامل وديناميات دافعية، وانفعالات، وغيرها من المتغيرات والعوامل التي تتداخل مع بعضها بعضًا؛ مما يتعذر معه عزل أثار أيٍّ منها".

مستويات التفكير الإبداعي:

ذكر العميري (٢٠١٣)، أن الإبداع ينقسم إلى خمسة مستوياتٍ، وهي:

١- الإبداع التعبيري (Expressive): وهو يتمثل في الرسوم التلقائية للأطفال، ويُعد ضروريًّا لظهور المستويات الأخرى، ويظهر من خلال التغير المستقل، دون الحاجة إلى المهارة والأصالة، أو نوعية الإنتاج.

٢- الإبداع المنتج (Productive): في هذا المستوى يميل الشخص لتقبل النشاط الحر، وتحسين أسلوب الأداء في ضوء ضوابط معينة؛ مما يؤدى إلى ظهور منتج.
٣- الإبداع الابتكاري: ويتضمن أعمال المكتشفين والمخترعين الذين تظهر عبقريتهم باستخدام المواد، والأساليب المبتكرة، وإدراك العلاقات الجديدة بين الأجزاء التي كانت منفصلة من قبل.
٤- الإبداع التجديدي (Innovative): ويعنى بتطوير وتحسين أشياء وأساليب كانت موجودةً سابقًا، من خلال استخدام المهارات المناسبة لذلك.
٥- الإبداع التخيلي أو الانبثاقي (Imaginative or Emergent): ويُعد أعلى مستويات الإبداع، ويتحقق عنده ظهور مبدأ، أو نظرية، أو مسلمة.

تصنيف التفكير الإبداعي:

يصنف العديد من علماء التربية وباحثيها التفكير الإبداعي إلى الآتي:

١) التفكير الإبداعي باعتباره إنتاجًا ابتكاريًّا:

إن التفكير الإبداعي عبارة عن نشاطٍ يقوم به الفرد، وينتج عنه شيءٌ جديد، وقد اختار أصحاب هذا الاتجاه الإنتاج الإبداعي؛ للدلالة على التفكير الإبداعي، وليكون شيئًا ملموسًا نحدد به المبتكرين، فالإبداع هو ما ينشأ عنه إنتاجٌ إبداعي، مثل: التعامل مع كل موقفٍ بنظرةٍ جديدة، بحيث يعيد تشكيل عناصر الموقف الأصلية في كل جديد، كما يتضمن اكتشاف علاقات جديدة تعتبر هي المسؤولة عن الوصول إلى النتائج الفريدة، يكون الإنتاج الإبداعي نابعًا عن فردية الشخص من ناحية، ومن العلاقة والتفاعل بين الفرد والناس والأحداث، والمواد والظروف المرتبطة بحياته من ناحيةٍ أخرى (عبد الغفار، ٢٠٠٦).

ويتميز التفكير الإبداعي بأنه إنتاج أفكار تتميز بالجدة والحداثة بالنسبة الفرد، ويمكن أن يكون الإنتاج نشاطًا تخيليًّا، أو إعادة تركيب أشياء جديدة، بشرط أن يكون الناتج جديدًا.
(Craft , A &Leibling M ., 2001, 2: 35).

ويرى البعض أن الحكم أوالتقويم ذاتي المصدر، أو الداخلي، بمعنى أن الذي يحكم على الجدة، هو من قدم الإنتاج، وبذلك يكون الإنتاج الإبداعي هو ما وصل إليه الفرد لأول مرةٍ في حياته، في حين يعارض هذا الرأي عددٌ آخر من العلماء؛ حيث إنهم يرون أن الحكم على جدة الإنتاج يجب أن يكون من مصدر خارجي، أي أن الفرد لا يحكم على إنتاجه؛ بل الناس هم الذين يقررون مدى جدية الإنتاج (عباد، ٢٠٠٣).

٢) التفكير الإبداعي باعتباره عمليةً عقلية:

يُعد التفكير الإبداعي عمليةً عقلية، تنظم عددًا من المهارات العقلية البسيطة، وتختلف هذه التنظيمات باختلاف مجال الإبداع، وتتمثل هذه المهارات في: (الطلاقة اللفظية، المرونة، الأصالة، والحساسية للمشكلات)، وتعبر المهارة عن إيجاد علاقاتٍ بين أشياء لم يسبق أن قيل: إن بينها علاقات. ويرى أصحاب هذا الاتجاه بأن التفكير الإبداعي عمليةٌ عقلية، تنتمي

إلى عمليات التفكير العليا، وتتضمن عدة مهارات، منها: (الطلاقة، المرونة، الأصالة، والحساسية للمشكلات)، وبإيجاد حلول مبتكرة جديدة، أو غير مألوفة لها، والتي يتعرف عليها الأفراد من خلال أدائهم الاختبارات، والاختبارات السيكولوجية التى تقيس هذه المهارات، ولقد وضع أنصار هذا الاتجاه مجموعةً من الفروض، تتعلق بالمهارات التي اعتقدوا أنها تكون المهارة العامة للتفكير الإبداعي، وأسلوب التحليل العاملى الإحصائي (الكناني، ٢٠٠٥).

٣) التفكير الإبداعي باعتباره أشخاصًا مبتكرين:

ينظر البعض إلى الاتجاه الذي يفسر تميز المبتكرين، سواء كانت هذه السمات عقليةً أو وجدانية، وذلك لإبراز سمات الفروق الفردية، والمبادأة التي يبديها الفرد بقدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير، واتباع نمط جديد من التفكير المفتوح، والذي يتميز بخاصيةٍ فريدة، هي تنوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المعطاة (حبيب،١٩٩٦).

٤) التفكير الإبداعي باعتباره بيئة إبداعية:

إن البيئة الإبداعية، والعوامل والظروف البيئية، هي التي تساعد على نمو الإبداع، بحيث تتسم الظروف البيئية العامة والخاصة بشيء من الحرية والأمن، والسماح للشخص المبتكر بحرية التفكير، والتعبير عن أفكاره، وخبراته مع تدريب الخيال، وتشجيع الأفكار الأصيلة غير المألوفة، وهذه تحددها الظروف الاجتماعية والاقتصادية، ونظام التعليم، والتي تعتمد على مجموعةٍ من العوامل، والظروف العقلية والانفعالية، والاجتماعية المحيطة بالطفل، تعمل على تنشيط وتنمية إمكاناته التفكير الإبداعي، وتعين على دعم اتجاهاته الإيجابية نحو الأفكار الجديدة بالمناخ الإبداعي (أبو سماحة، ٢٠٠٧).

٥) التفكير الابتكارى باعتباره عملية سيكولوجية:

ينظر العديد من علماء التربية باعتبار التفكير الإبداعي عمليةً سيكولوجية؛ حيث إن التفكير الإبداعي يتكون من خطواتٍ- أومراحل- تمر بها، وتتضمن الإحساس بالمشكلات، والصعوبات والفجوات، وما تحتويه من معلومات أساسية، ووضع الفروض، واختبار صحة هذه الفروض، وإيصال النتائج إلى الآخرين، وقد اتفق العلماء على أن التفكير يمر بأربعة مراحل، وتشمل: مرحلة الإعداد والتحضير، مرحلة الاحتضان، مرحلة الإشراق، ومرحلة التحقق (أبو سماحة، ٢٠٠٧).

– **قيمة التفكير الإبداعي، وأهميته:**

بدأ الاهتمام بدراسة التفكير الإبداعي منذ إعلان جيلفور عام (١٩٥٠م)، في خطابه الافتتاحي في المؤتمر السنوي لجمعية علماء النفس الأمريكية، والذي قدم فيه نموذجه عن بنية العقل الإنساني، والذي فرق من خلاله بين نوعين من التفكير، أحدهما: التفكير التقاربى، ويقيس اختبارات الذكاء التقليدية، والآخر: التفكير التباعدي، وهو ما يقيسه التفكير

Doi: 10.21608/jasep.2020.117909

الإبداعي؛ حيث كان ذلك بداية الانطلاقة الجديدة نحو بحوث التفكير الإبداعي، وقد أشار جيلفورد إلى التقصير في دراسة الإبداع خلال الربع الثاني من القرن العشرين، وإلى أن فحص اختبارات الذكاء لا يشير إلى وجود أى بنودٍ تقيس الإبداع، كما نادى بضرورة البحث فيما وراء الذكاء للبحث عن الإبداع (جروان، ٢٠٠٩).

فبدأ الكثير من العلماء في الدول الأوربية، والولايات المتحدة الأمريكية، بعمل دراساتٍ حول الإبداع والتفكير الإبداعي، مثل: تايلور، وماكينونوتورانس، وعقدت الكثير من المؤتمرات التي بدأت عام (١٩٥٥م) في جامعة Utah في الولايات المتحدة الأمريكية، وتبعتها عدة مؤتمراتٍ أخرى حول موضوع الإبداع، ولم يقتصر الأمر على الدول الأوروبية، والولايات المتحدة فحسب، ولكننا- أيضًا- نجد في عالمنا العربي بعض الباحثين الذين كرسوا حياتهم لدراسة الإبداع، يعاونهم طلابهم، مثل: عبد السلام عبد الغفار في جامعة عين شمس، وسيد خير الله في جامعة المنصورة ، وغيرهم من الباحثين العرب الذين أظهروا أهمية التفكير الإبداعي من خلال اتجاهاتهم (الكناني، ٢٠٠٥).

كما أن تعليم التفكير يقع على عاتق التربية والتعليم بشكلٍ عام، وعلى المدرسة بشكلٍ خاص، ودعا إلى تعليم التفكير كموضوعٍ رئيسٍ بين الموضوعات الدراسية، يطور عقل المعلم والطفل، مما يطور المجتمع، وأن التربية هي فتح الأفكار والاستراتيجيات التي تسمح ببناء جيلٍ قادرٍ على التفكير المنهجي؛ لرفع مستوى قدراته الإبداعية، ويشير لأهمية تدريس التفكير؛ حيث يؤدي إلى زيادة الرغبة في الإصغاء للآخرين، وزيادة القبول والتسامح إزاء وجهات النظر الأخرى، وزيادة الرغبة في التفكير في موضوعاتٍ جديدة (بونو، ٢٠٠٧).

وتؤكد "ناديا السرور" على أهمية تعليم التفكير في التربية؛ حيث إنه يُحَسِّن قدرة الأطفال على الإبداع، ويرفع مستوى تفكيرهم، ويزيد من مستوى التحصيل، ومستوى الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم لدى الأطفال، والمعلمين أيضًا، هذا بالإضافة إلى تطوير استراتيجيات التدريس لدى المعلمين عند تدريسهم المناهج الدراسية. ويرى تورانس أن سنوات الطفولة المبكرة، والمرحلة الأساسية الأولى من التعليم، تمثل السنوات الذهبية لتنمية التفكير الإبداعي وتطوره (الشربينى وصادق، ٢٠٠٢).

ومن دواعي استخدام التفكير الإبداعي: استغلال المهارات الإبداعية في حل المشكلات، وزيادة وعي المتعلم بما يدور حوله، واستثمار الحد الأقصى من القدرات الذهنية لديه، وتطوير تقدير الذات في نفس المتعلم، وتحسن التحصيل الدراسي، وترسيخ خطوات البحث العلمي، ومساعدة المتعلم على معالجة القضايا بطرائق مختلفة (مشروع توحيد المسارات التعليمية، ٢٠٠٦).

طرق تنمية التفكير الإبداعي:

نعني بها: طرق تعليم التلاميذ كيف يفكرون، ويكون ذلك عن طريق العمل على تنمية قدراتهم على كيفية التفكير في التفكير، وكيفية معالجة المعلومات؛ للاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة؛ حتى تنمو لديهم القدرة على الانتقاء والتجديد، والإبداع، وممارسة مهارات التفكير وعملياته في مجالات الحياة المختلفة، وتنمو قدرتهم على التعلم الذاتي، وكيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة، وكذلك التعرف، وعدم التعرف، وهذه العملية مركزها القشرة المخية، وهي خاصة بالإنسان فقط، وهي: قدرة الفرد على التخطيط والوعي بالخطوات، والاستراتيجيات التي نتخذها لحل المشكلات، والقدرة على تقييم كفاءة تفكيرنا (الأعسر و كفافي، ٢٠٠٠).

إن الاستراتيجيات المعرفية تعبر عن الطرق والاستراتيجيات المميزة لدى الفرد في استقباله للمعلومات، والتعامل معها من خلال العمليات المعرفية، ومن ثم إصدار الاستجابة، وبالتالي فهي طريقة الفرد في التذكر، والتفكير، والانتباه، وبمعنى أشمل هي أسلوب الفرد الذي يرتبط بتجهيزه، أو تناوله للمعلومات (الخولي، ٢٠٠٢).

ويتم تنمية التفكير الإبداعي بعدة طرق من خلال طرق واستراتيجيات التدريس المختلفة، والتي منها:

- العصف الذهني:

ذكر عبد العزيز (٢٠٠٦)، أن أوسبورن أوجد عام (١٩٥٣م) طريقة العصف الذهني، أو استمطار الأفكار، وحل المشكلات، وهو برنامجٌ جماعي، تطرح فيه على المشاركين فكرة أو مشكلة، تتطلب أن يؤجل المعلم النقد عند البدء في تقييم أفكار المتعلمين، كما يشجع الأفكار الغريبة والفريدة، وغير المألوفة لدى المتعلمين؛ لتطويرها؛ لتصبح أفكارًا عمليةً وأصيلة".

وهناك مبادئ وقواعد للعصف الذهني- كما أوردها السويدان والعدلوني (٢٠٠٤)-، وهي كالآتي:

١. ضرورة تجنب النقد، والحكم على الأفكار (استبعاد أي نوع من الحكم أو النقد).
٢. إطلاق حرية التفكير، والترحيب بكل الأفكار، مهما يكن نوعها، أو مستواها.
٣. المطلوب هو أكبر عدد من الأفكار؛ بغض النظر عن جودتها، أو مدى عمليتها.
٤. البناء على أفكار الآخرين، وتطويرها.
٥. الإثارة العشوائية.

- لعب الأدوار:

عرفها سعادة (٢٠٠٦) بأنها: "عبارة عن إيجاد نظام محاكاة معين، يفترض فيه من الطلبة القيام بالأدوار المختلفة للأفراد أو الجماعات في موقفٍ حياتي حقيقي.

Doi: 10.21608/jasep.2020.117909

ويرى أيضًا أنه يجب على المعلم عند التخطيط لأسلوب لعب الأدوار توضيح المواقف، وتعريف الأدوار للمجموعات المهتمة بالمشاركة، ثم تحديد المهام التفصيلية لكل مجموعةٍ على حدة؛ وذلك باقتراح موقفٍ معين، أو إجراء محدد.

- تحليل الخصائص:

يرى أبو جاد و نوفل (٢٠٠٧) أن عملية تحليل الخصائص تشير إلى: "عملية تجزئة مشكلة، أو فكرة إلى خصائصها، أو أجزاء تكوينها، ثم التفكير في الخصائص والمميزات، بدلًا من التفكير في الشيء نفسه".

وهذا يحدث من خلال ملاحظة التركيز على شئ ينتمي إلى المشكلة؛ لكنه أكثر عموميةً، أوتجريدًا، أو خصوصيةً، أو ملموسًا.

- تنمية التفكير الإبداعي في العلوم للمرحلة الابتدائية:

إن من أهم عوامل تنمية الإبداع في مقرر العلوم للمرحلة الابتدائية، هو: توفير المناخ الذي يمتاز بالقبول– العلاقة القائمة على الاحترام، والتقدير المتبادل بين المعلم وأطفاله– تشجيع الأطفال على طرح الأفكار الجديدة– طرح الأسئلة المثيرة للتفكير– تشجيع الأطفال على توظيف المعلومات التي تلقوها في حل ما يقابلهم من مشكلات (عبد العال، ٢٠٠٥).

هذا، وتوجد ثلاثة اتجاهات للمعلم لتعليم مهارات التفكير الإبداعى للأطفال، وتتمثل في:

١- التعلم المباشر لمهارات التفكير بصورةٍ منفصلةٍ عن المادة الدراسية:

يعتمد هذا النوع من التعليم على استخدام مهارات التفكير في أنشطة التدريس، بحيث يحث المعلم الأطفال على استخدام مهارات التفكير، من خلال تعلمهم في حصص دراسية منفصلة عن المنهج، تسمى دروس تعليم التفكير(قطامي وقطامى، ٢٠٠٦). كما لا يوجد ارتباط بين مهارة التفكير المراد تعليمها، والمادة الدراسية، ويتم الانتهاء من المهارات خلال فترة زمنية محددة (الهويدى، ٢٠٠٥).

٢- التعليم من خلال دمج المهارة في المادة الدراسية (مهارة واحدة):

يتضمن مهارة التفكير في المادة الدراسية (داخل الدرس)؛ حيث يُعد تعليم المهارة جزءًا من سير الدرس، باتباع الخطوات التالية في تصميم الدرس (عرض المهارة، شرحها، تمثيلها بأمثلة، مراجعة خطوات التطبيق، تطبيق الطفل للمهارة، ومراجعة خطوات التنفيذ)، وبدون حصص مقصودة لتعلمها، وبذلك يتم فهم المحتوى والمهارة معًا (بكر، ١٤٣٣).

٣- التعليم من خلال محتوى المادة الدراسية:

يتضمن تدريس مهارات التفكير المهمة على نحوٍ واضحٍ في إطار تعليم محتوى التدريس، ويهدف إلى تعليم التفكير الماهر، وإتقان أعمق للمحتوى العلمي (عرفة ٢٠٠٥)؛ حيث يتم تمرين الأطفال على هذه المهارات من خلال أنشطة المواد الدراسية العادية، ويكون

محتوى مهارة التفكير جزءًا من المنهج البحث المقرر، ويستمر دمج مهارة التفكير مع المنهج طيلة سنوات البحث، ولا ينتهي خلال فترة محددة (الهويدي ٢٠٠٥).

الدراسات السابقة:

دراسة الحدابي والحمادي ومظفر (٢٠١٠). هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي، وقد تكونت مجموعة البحث من (١٢٠) تلميذةٍ من تلميذات الصف الأول الثانوي في مدارس أماني العاصمة صنعاء في اليمن؛ حيث بلغ عدد تلميذات المجموعة الضابطة ستين تلميذةً، وعدد تلميذات المجموعة التجريبية ستين تلميذةً، وقد تبنت البحث المنهج شبة التجريبي ذى المجموعتين، بتصميمٍ قبلى وبعدي، والتحقق من فروض البحث، تم تصميم أنشطة إثرائية؛ لتنمية مهارات التفكير الإبداعي (طلاقة، مرونة، وأصالة)، وتم تنفيذها على تلميذات المجموعة التجريبية، واستخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية ب: قبلي، وبعدي، وتمت معالجة البيانات باستخدام عددٍ من الأساليب الإحصائية، ومنها: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار t-Test ، واختبار تحليل التباين المتعدد الصاحب، وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SpSS) ؛ حيث توصل البحث إلى النتائج الآتية:-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، ومتوسطات درجات طفلات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي؛ لاختبار التفكير الإبداعي في كل المهارات: (طلاقة، مرونة، وأصالة)، والدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي؛ لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي؛ لاختبار التفكير الإبداعي عند متدني التحصيل في مهارات التفكير الإبداعي، ما عدا مهارة الأصالة، والدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي.
- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي؛ لاختبار التفكير الإبداعي عند متوسطي التحصيل في مهارات التفكير الإبداعي (طلاقة، مرونة، وأصالة)، والدرجة الكلية؛ لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي عند مستوى التحصيل (مرتفع – متوسط – ومتدن)؛ لصالح التطبيق البعدي، وذلك في مهارة الأصالة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة، ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي؛ لاختبار التفكير

الإبداعي، وذلك في كل من: مهارات التفكير (طلاقة، مرونة، وأصالة)، والدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي؛ لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الجبيلي (٢٠١١). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال المراهقين، وتعريف أثره على مقياس الإبداع اللفظي والشكلي، الذي يعزى إلى تطبيق جلسات العصف الذهني، وتأثير الفروق باختلاف جنس الطفل، ونوع المدرسة التي يلتحق بها، ووضع توصيات من شأنها أن تساعد المسؤولين والباحثين التربويين؛ لزيادة الاستفادة من أثر استخدام طرائق العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال المراهقين، وتم إجراء جلسات العصف الذهني على المجموعة التجريبية من عينة البحث، وذلك بإعطاء كل فصل من فصول العينة أربع جلسات عصف ذهني، وقد تم إجراء أول جلسة في بداية الفصل الثاني (١٤٢٩-١٤٣٠ ه)؛ حيث تم في هذه الجلسة شرح مبادئ العصف الذهني، وكتابتها على السبورة والطلب من الأطفال الالتزام بها، وبدأت الجلسة بإثارة دافعية الأطفال على طرح الحلول، والمشاركة في النقاش الدائر حول المشكلة، وقدرتهم على إيجاد الحل الإبداعي لأي مشكلة تواجههم، بعد ذلك تم طرح المشكلة عليهم، وكانت مشكلة التسرب من المدرسة، واعتبرت هذه الجلسة كجلسة تنشيطية لتعريف الأطفال بمبادئ العصف الذهني، ثم أتبع الباحث الأسلوب نفسه مع جميع الأطفال في الفصول الأخرى من عينة البحث (المجموعة التجريبية)، بإعطاء جلسة تنشيطية في أول زيارة لهم، أما المشاكل التي تم طرحها عل الأطفال؛ فكانت حول التسرب، وتدنى التحصيل، والشرود الذهني أثناء الحصة، والشغب داخل الغرفة الصفية. وقد استغرقت كل جلسة حوالي خمسٍ وأربعين دقيقةً، وبعد الانتهاء من جلسات العصف الذهني لتلاميذ وتلميذات العينة التجريبية، قام الباحث بتطبيق اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي على عينة البحث الكلية (التجريبية والضابطة)، وشملت إجراءات البحث تطبيق اختبارات الإبداع اللفظية والشكلية؛ حيث وزعت نسخ الاختبار على أفراد البحث مغلفة، وبعد الانتهاء من توزيعها؛ طلب من الأطفال فتحها، وملئ البيانات الموجودة في أعلى الصفحة الأولى، وشملت: اسم الطفل، ومدرسته، والصف الحالي، وتاريخ بدء الاختبارات، وأعطى الأطفال الإرشادات اللازمة بعد أن تم قراءة تعليمات الاختبار الأول، وبعد الانتهاء في الوقت المحدد؛ طلب من المفحوصين وضع أقلامهم على المقاعد، وفتح نسخ الاختبارات على الصفحة التالية؛ ليبدأ الاختبار الثاني، وهكذا حتى تنتهي الاختبارات السبعة في الصورة اللفظية (أ)، كانت نسخ الاختبار تسحب وتستبدل بالصورة الشكلية، واستغرق تطبيق الاختبار اللفظي خمسين دقيقةً، بواقع سبع دقائق لكل اختبار، وتم تطبيقها بنفس الخطوات السابقة، مع الفارق بأن وقت اختبار صورة الأشكال كانت عشر دقائق لكل اختبار، وقد استمرت إجراءات التطبيق عشرة أيام، وبعد الانتهاء من تطبيق اختبار الإبداع؛ تم إجراء جلسات العصف الذهني، بواقع أربع جلساتٍ لكل فصل، وقد كشف البحث عن فاعلية استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية

التفكير الإبداعي لدى الأطفال المراهقين من أفراد المجموعة التجريبية، مع استمرار التأثيرات الإيجابية للبرنامج خلال الفترة التتبعية.

دراسة عبد الحافظ (٢٠١١). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات التفكير الإبداعي، التي يجب تنميتها لدى الأطفال، وأسس تنمية الأنشطة الإثرائية، وصورة هذه الأنشطة، وفاعلية استخدام الأنشطة الإثرائية المقترحة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وإعداد دليل المعلم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال، وتكونت عينة البحث من أربعين طفلًا من الذكور، بإدارة تعليم الجوف بالمملكة العربية السعودية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين من حيث العمر الزمني، والصف الدراسي، ومستوى الذكاء، ومستوى التفكير الإبداعي، واستخدم البحث مقياسًا للتفكير الإبداعي، وبرنامجًا لتنمية مهارات التفكير الإبداعي باستخدام الأنشطة الإثرائية. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي؛ لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة السعيدي والعنزي (٢٠١٢). هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مدى إمكانية تحسين مهارة الفهم القرائي، كصعوبةٍ من صعوبات القراءة من خلال تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال، باستخدام برنامج كورت، وتوظيف أنشطة البرنامج في المنهج الدراسي الخاص بهم. وتكونت عينة البحث من عشرين تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، من ذوى صعوبات تعلم القراءة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى: تجريبية، والثانية: ضابطة، وبلغ عدد كل مجموعة عشرة أطفال، وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين من حيث العمر الزمني، والمستوى الدراسي، ومستوى الذكاء. وقد استخدم الباحثان اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة (فتحية عبد الرءوف، ٢٠٠٩)، ومقياس التفكير الإبداعي لتورانس باستخدام الصورة (ب)، واختبار تشخيص مهارة الفهم القرائي، وبرنامج كورت لتنمية التفكير الإبداعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وقد تم تطبيق البرنامج خلال اثني عشر أسبوعًا تقريبًا، تم تنفيذ عشرين جلسةً لبرنامج كورت الجزء الأول، وعشرين جلسة لبرنامج كورت الجزء الثاني (إعداد الباحثين)، وقد كشفت نتائج البحث عن نجاح البرنامج المستخدم في تنمية التفكير الإبداعي، ومهارة الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

منهجية الدراسة، وإجراءاتها:

أولًا: المنهج:

اعتمد الباحث فى الدراسة الحالية على المنهج الوصفى التحليلي، وذلك للتحقق من الهدف الرئيس للدراسة، وهو دراسة واقع مهارات التفكير الابداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي العلوم.

ثانيًا: عينة الدراسة:

أُجريت الدراسة على خمسين معلمًا بالمرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك، التي تضم ست محافظاتٍ، بالإضافة إلى مدينة تبوك.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

استخدم الباحث فى دراسته الاستبيان التالي:

- استبانة لاستطلاع رأى معلمي مادة العلوم للمرحلة الابتدائية حول واقع مهارات التفكير الإبداعي في منطقة تبوك.

الخصائص السيكومترية للاستبيان:

أولًا: حساب صدق الاستبيان:

١- صدق المحكمين:

تمَّ عرض الاستبيان فى صورته الأولية على عددٍ من أساتذة المناهج وطرق التدريس بكليات التربية بمختلف الجامعات، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات، والتى قل الاتفاق عليها عن (٨٠%) بين المحكمين، وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، ولم تقل مفردة واحدة عن (٨٠%)، مما يكون له أثر إيجابي على تمتع الاستبيان بصدقٍ عالٍ من السادة المحكمين.

٢- التحليل العاملى:

تم حساب صدق الاستبيان بطريقة الصدق العاملى للاستبيان، وذلك بتطبيقه على العينة الاستطلاعية، وقوامها خمسون معلمًا، هم كل مجتمع البحث، والجدول (١) يوضح نتائج ذلك.

جدول (١) التحليل العاملي لأبعاد الاستبيان

م	الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
١	واقع التفكير الإبداعي	٠,٨٥١	٠,٧٢٤
٢	معوقات التفكير الإبداعي	٠,٨٨٧	٠,٧٨٦
٣	العوامل المهيئة للتفكير الإبداعي	٠,٩٠٨	٠,٨٢٤
الجذر الكامن	٢,٣٣٥		
نسبة التباين	٧٧,٨١٨		

يتضح من جدول (١)، تشبع أبعاد الاستبيان على عاملٍ واحد، وبلغت نسبة التباين (٧٧,٨١٨)، والجذر الكامن (٢,٣٣٥)، مما يعنى أنَّ هذه الأبعاد الثلاثة- التى تكون هذا العامل- تعبر تعبيرًا جيدًا عن عامل واحد، هو واقع التفكير الإبداعي الذى وضع الاستبيان لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع الاستبيان بدرجة صدق مرتفعة.

٣- صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق الاستبيان عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز)، وذلك بترتيب درجات عينة الخصائص السيكومترية، وفق الدرجة الكلية للاستبيان تنازليًا، وتم

حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) صدق المقارنة الطرفية لمقياس أنماط التعلق

الأبعاد	الإرباعي الأعلى ن=١٣		الإرباعي الأدنى ن=١٣		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
واقع التفكير الإبداعي	٢٦,٤٠	١,٥٨	٢١,٦٠	١,٢١	٨٨,١٣٨	٠,٠١
معوقات التفكير الإبداعي	٢٣,٠٠	٤,٢٧	١٨,٥٠	١,٢١	٣٦,٢٩٦	٠,٠١
العوامل المهيئة للتفكير الإبداعي	٢٥,٣٠	٢,٥٢	١٨,٤٠	١,٤٤	٧١,٥٣٢	٠,٠١
الدرجة الكلية	٧٤,٧٠	٥,٥٦	٥٧,٥٠	٢,٢٣	٩٠,٩١٥	٠,٠١

يتضح من جدول (٢) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات ذوى المستوى المرتفع وذوى المستوى المنخفض، وفى اتجاه المستوى المرتفع، مما يعنى تمتع الاستبيان وأبعاده بصدق تمييزي قوي.

ثانيا: حساب ثبات الاستبيان

١- طريقة إعادة التطبيق:

طبق الاستبيان على (خمسين معلمًا)، ثم إعادة التطبيق بفاصلٍ زمني قدره أسبوعين، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) ثبات إعادة التطبيق لمقياس أنماط التعلق

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	واقع التفكير الإبداعي	٠,٧٣٤	٠,٠١
٢	معوقات التفكير الإبداعي	٠,٧٢٤	٠,٠١
٣	العوامل المهيئة للتفكير الإبداعي	٠,٧٦٦	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٠,٧٤٧	٠,٠١

يتضح من الجدول (٣)، أن معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، كانت دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على ثبات الاستبيان.

٢- طريقة معامل ألفا - كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس أنماط التعلق باستخدام معامل ألفا –كرونباخ؛ لدراسة الاتساق الداخلى لأبعاد الاستبيان، وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٤):

جدول (٤) معاملات ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا –كرونباخ

م	أبعاد الاستبيان	معامل ألفا – كرونباخ
١	واقع التفكير الإبداعي	٠,٧٥٤

٢	معوقات التفكير الإبداعي	٠,٧٢٥
٣	العوامل المهيئة للتفكير الإبداعي	٠,٧٦١
	الدرجة الكلية	٠,٧٧٩

يتضح من خلال جدول (٤)، أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات الاستبيان، وبناء عليه يمكن العمل به.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحث بتطبيق الاستبيان، وتم تصحيح الاستبيان، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول: اشتمل على المفردات الفردية، والثانى: اشتمل على المفردات الزوجية، وذلك لكل طالب على حدة، ثمَّ تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون ، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) معاملات ثبات مقياس أنماط التعلق بطريقة التجزئة النصفية

م	الأبعاد	سبيرمان - براون	جتمان
١	واقع التفكير الإبداعي	٠,٩١٨	٠,٧٩٦
٢	معوقات التفكير الإبداعي	٠,٩٢٣	٠,٧٤٥
٣	العوامل المهيئة للتفكير الإبداعي	٠,٩٥٧	٠,٨٣٤
	الدرجة الكلية للاستبيان	٠,٩٥٧	٠,٧١٦

يتضح من جدول (٥)، أنَّ معاملات ثبات الاستبيان الخاصة بكل بُعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون، متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجةٍ عالية من الثبات فى قياسه لأنماط التعلق.

ثالثًا: حساب الاتساق الداخلي للاستبيان:

١- الاتساق الداخلى للمفردات:

وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة، والدرجة الكلية للاستبيان للعينة الاستطلاعية، وقد اتضح أنَّ جميع مفردات الاستبيان فى علاقتها بالدرجة الكلية، معاملات ارتباطها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستويين (٠,٠١، ٠,٠٥)، أى: أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢– الاتساق الداخلي للأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان بعضها البعض من ناحية، وارتباطها بالدرجة الكلية للاستبيان، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) مصفوفة ارتباطات أبعاد الاستبيان، والدرجة الكلية له

م	الأبعاد	١	٢	٣	٤
١	واقع التفكير الإبداعي	-			
٢	معوقات التفكير الإبداعي	**٠,٦٥٥	-		
٣	العوامل المهيئة للتفكير الإبداعي	**٠,٧٢٤	**٠,٦٦٥	-	
	الدرجة الكلية	**٠,٦٤٦	**٠,٧٢٢	**٠,٦٧٧	-

**** مستوى الدلالة ٠,٠١**

يتضح من خلال الجدول (٧)، أن معاملات الارتباط كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تمتع الاستبيان بدرجةٍ من الاتساق الداخلي.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما واقع ممارسة مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي العلوم؟

وللتحقق من إجابة هذا السؤال؛ تم حساب التكرار، والانحراف المعياري، ومربع كاي لإجابات عبارات الاستبيان في بعد مهارات التفكير الإبداعي. ويوضح جدول (٧) مستوى دلالة كل عبارةٍ على عينةٍ، تكونت من (خمسين) معلمًا.

جدول (٧) حساب التكرار، والانحراف المعياري، ومربع كاي؛ لإجابات عبارات الاستبيان في بُعد مهارات التفكير الإبداعي

م	مهارات التفكير الإبداعي	موافق جدا	موافق لحد ما	غير موافق	الانحراف	مربع كاي	الترتيب
١	يتطلع إلى التقدم العلمي، والارتقاء الوظيفي.	7.7%	84.6%	7.7%	١,١	٤٩,٨	١٥
٢	يشارك بفاعلية في الدورات التطويرية.	15.4%	76.9%	7.7%	٠,٩	٣٥,٨	١١
٣	يوظف أساليب متنوعة؛ لبث الثقة في نفوس الطلاب.	30.8%	69.2%	-	٢,١	٥٥,٧	٤
٤	يثمن أفكار الطلاب وإبداعاتهم المتنوعة.	38.5%	61.5%	-	٠,٨	٦٠,٨	٣
٥	ينوع في إيصال المادة المتعلمة بطرق وأساليب، واستراتيجيات إبداعية متنوعة.	23.1%	61.5%	15.4%	٠,٧	٦٢,٧	١٠
٦	يعود الطلاب على الالتزام في المنهج العلمي، والتحليلي في مناقشة المسائل العلمية.	-	61.5%	38.5%	١,٢	٤٨,٧	٢٣
٧	يعتمد الأفكار المولدة من مناقشة الطلاب، وطورهم.	7.7%	76.9%	15.4%	٢,١	٦٠,٨	١٦
٨	يشجع الطلاب على استنتاج علاقات جديدة، وتفسيرها بشكلٍ علمي متميز	7.7%	69.2%	23.1%	٠,٨	٧٨,٧	١٧
٩	يستعرض مواقف تعليمية، يكتمل فيها المفهوم بالمادة والاتجاه.	23.1%	53.8%	23.1%	٠,٧	٥١,٨	٩
١٠	يعتمد وجود أكثر من أساليب- أو طريقة-؛ لحل المسائل	-	53.8%	46.2%	٠,٥	٦٢,٧	٢٤
١١	يتقبل الحوار المفتوح المتبادل بين الطلاب.	46.2%	46.2%	7.7%	١,٥	٥٥,٦	١
١٢	يشجع الطلاب على صياغة المشكلة بأسلوبهم الخاص.	23.1%	46.2%	30.8%	٠,٩	٥١,٩	٨
١٣	يبتكر ويصنع وسائل تعليمية جيدة، توضح المفاهيم والعلاقات والمهارات.	15.4%	61.5%	23.1%	٠,٨	٦٠,٨	١٢
١٤	يمنح الطلاب فرص التساؤل والاكتشاف.	15.4%	84.6%	-	٠,٧	٦٢,٧	١٣
١٥	يعرض دروسه في صورة مشكلات، تستثير تفكير الطلاب، ودافعيتهم للحل.	-	84.6%	15.4%	١,٢	٤٨,٧	٢١

١٦	يستخدم الأسئلة ذات النهايات المفتوحة؛ من أجل تنمية القدرات الإبداعية للطالب.	7.7%	30.8%	61.5%	٢,١	٦٠,٨	١٨
١٧	يستفيد قدر المستطاع من أدوات البيئة المحيطة بالطلاب في إيصال المعلومة لهم.	30.8%	61.5%	7.7%	٠,٨	٦٨,٧	٤
١٨	يشرك الطلاب في مسابقات الابتكار والاختراع.	-	38.5%	61.5%	٠,٧	٥١,٨	٢٥
١٩	يساعد الطلاب على المرونة في التفكير في حل المشكلات.	7.7%	76.9%	15.4%	٠,٨	٦٠,٨	١٩
٢٠	يطرح أسئلة تثير العصف الذهني للطلاب.	38.5%	53.8%	7.7%	٠,٧	٦٢,٧	٢
٢١	يوجه الطلاب الى أساليب متنوعة، وطرائق إبداعية مبتكرة؛ للوصول إلى الحل.	23.1%	46.2%	30.8%	١,٢	٤٨,٧	٥
٢٢	يساعد الطلاب على توظيف المفاهيم، والعلاقات والمهارات في مواقف جديدة.	15.4%	46.2%	38.5%	٢,١	٦٠,٨	١٤
٢٣	يوظف أساليب التحفيز المتنوعة؛ للاستنتاج والتفسير.	23.1%	61.5%	15.4%	٠,٨	٥١,٧	٦
٢٤	يعرض الأفكار والمفاهيم في صورة متفردة، تتحدى فكر الطلاب.	-	84.6%	15.4%	٠,٧	٤٩,٨	٢٠
٢٥	يراعي الافتراضات والحقائق التي يمكن الاعتماد عليها في حل المشكلات.	-	76.9%	23.1%	٠,٨	٦٠,٨	٢٢
٢٦	يشجع الطلاب على إعادة صياغة المفاهيم والعلاقات بطريقة غير مألوفة.	-	38.5%	61.5%	٠,٧	٦٢,٧	٢٦
٢٧	يوجه الطلاب إلى تطوير الحلول واختصارها.	23.1%	69.2%	7.7%	١,٢	٤٦,٧	٧

الجدول أعلاه عبارة عن التكرارات، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات الاستبيان في بعد مهارات التفكير الإبداعي، فمن خلال التكررات والانحرافات المعيارية، تم ترتيب العبارات تصاعديًا، فنجد أن العبارة: (يتقبل الحوار المفتوح المتبادل بين الطلاب) في بداية الترتيب، قد حققت انحرافًا معياريًا (١,٥)، ومربع كاي (٥٥,٦)، وذلك بمستوى دلالة إحصائي (٠,٠١) أقل من (٠,٠٥)، مما يعني أن غالبية أفراد العينة موافقون على هذه العبارة، يرون أن أعلى مهارات التفكير الإبداعي للمعلم هو تقبله الحوار مع طلابه.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما المعوقات التي تحد من ممارسة مهارات التفكير الإبداعي بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي العلوم؟

وللتحقق من إجابة هذا السؤال؛ تم حساب التكرار، والانحراف المعياري، ومربع كاي لإجابات عبارات الاستبيان في بعد معوقات التفكير الإبداعي. ويوضح جدول (٨) مستوى دلالة كل عبارة على عينة، تكونت من خمسين معلمًا.

جدول (٨) حساب التكرار، والانحراف المعياري، ومربع كاي لإجابات عبارات الاستبيان في بعد معوقات التفكير الإبداعي

م	معوقات ممارسة التفكير الإبداعي	موافق جدا	موافق لحد ما	غير موافق	الانحراف	مربع كاي	الترتيب
١	ضعف التجهيزات المادية في المؤسسات التعليمية.	61.5%	38.5%	-	١,١	٤٩,٨	٣
٢	ضعف التحفيز المادي والمعنوي للمعلم من الإدارة المدرسية.	61.5%	15.4%	23.1%	٠,٩	٣٥,٨	٤
٣	عزوف المعلم عن التطوير الذاتي لمهاراته وقدراته.	38.5%	53.8%	7.7%	٢,١	٥٥,٧	٧
٤	قصور توظيف التقنية الحديثة في المقرر الدراسي.	7.7%	46.2%	46.2%	٠,٨	٦٠,٨	١٠
٥	ضعف إقبال الطلاب على المقررات العلمية، واندماجهم فيها	7.7%	30.8%	61.5%	٠,٧	٦٢,٧	١١
٦	ندرة برامج التنمية المهنية للمعلمين في الخدمة.	7.7%	84.6%	7.7%	١,٢	٤٨,٧	١٢
٧	ضعف التجهيزات البشرية في المؤسسات التعليمية.	30.8%	53.8%	15.4%	٢,١	٦٠,٨	٨
٨	قصور محتوى المنهج المدرسي في تنمية مهارات الإبداع لدى الطلاب والمعلمين.	7.7%	15.4%	76.9%	٠,٨	٦١,٧	١٣
٩	رفض المعلمين التغيير في الأساليب، واستراتيجيات التدريس، وتقويم الطلاب.	53.8%	30.8%	15.4%	٠,٧	٥١,٨	٥
١٠	اتباع الطرق التقليدية في تدريس مقررات العلوم.	69.2%	3.8%	-	٠,٥	٦٢,٧	٢
١١	فقدان تطبيق التعلم بالتجربة والملاحظة في مقررات العلوم.	46.2%	38.5%	15.4%	٠,٨	٦٠,٨	٦
١٢	ضعف تجهيزات معامل العلوم عن مواكبة تطورات المنهج.	84.6%	15.4%	-	٠,٧	٦٢,٧	١
١٣	فقدان مقومات الابداع للمعلمين والطلاب في البيئة الداخلية بالمدرسة.	23.1%	76.9%	-	١,٢	٥٩,٧	٩

الجدول أعلاه عبارة عن التكررات، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات الاستبيان في بُعد معوقات التفكير الإبداعي؛ حيث إنه فمن خلال التكررات والانحرافات المعيارية؛ تم ترتيب العبارات تصاعديًّا، فنجد أن العبارة: (ضعف تجهيزات معامل العلوم عن مواكبة تطورات المنهج)، تأتي في بداية الترتيب، قد حققت انحراف معياري (٠,٧)، ومربع كاي (٦٢,٧)، وذلك بمستوى دلالة إحصائي (٠,٠١)، أقل من (٠,٠٥)، مما يعني أن غالبية أفراد العينة موافقون على هذه العبارة، ويرون أنها أكبر معوق للتفكير الإبداعي.

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: ما هي العوامل المهيئة لممارسة مهارات التفكير الإبداعي بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي العلوم؟

وللتحقق من إجابة هذا السؤال؛ تم حساب التكرار، والانحراف المعياري، ومربع كاي لإجابات عبارات الاستبيان في بعد العوامل المهيئة للتفكير الإبداعي. ويوضح جدول (٩) مستوى دلالة كل عبارة على عينة، تكونت من خمسين معلمًا.

جدول (٩) حساب التكرار، والانحراف المعياري، ومربع كاي لإجابات عبارات الاستبيان في بعد مهارات التفكير الإبداعي

م	العوامل المهيئة لممارسة مهارات التفكير الإبداعي	موافق جدا	موافق لحد ما	غير موافق	الانحراف	مربع كاي	الترتيب
١	التنافسية العلمية بين الطلاب.	61.5%	30.8%	7.7%	١,١	٤٩,٨	١٠
٢	وجود معامل متطورة ومتناسبة مع تطور المناهج.	69.2%	-	30.8%	٠,٩	٣٥,٨	٢
٣	إجراء مسابقات لأفضل اختراع بشكلٍ دوري.	53.8%	%15.4	30.8%	٢,١	٥٥,٧	١٥
٤	توفر وسائل تعليمية متطورة.	69.2%	22.7%	23.1%	٠,٨	٦٠,٨	١
٥	التعاون بين الأسرة والمدرسة فيما يخص إبداع الطلاب.	53.8%	38.5%	7.7%	٠,٧	٥٨,٧	١٦
٦	توفير الدعم المادي من الإدارة العليا للمسابقات العلمية.	61.5%	15.4%	23.1%	١,٢	٤٨,٧	١١
٧	توفير الرحلات التثقيفية الشيقة.	69.2%	15.4%	15.4%	٢,١	٦٠,٨	٣
٨	توظيف التقنية الرقمية في التعليم	53.8%	38.5%	7.7%	٠,٨	٦٥,٧	١٧
٩	إتاحة محتوى المواقع العلمية بأسلوبٍ مناسبٍ لأفكار الطلاب والمعلمين.	61.5%	30.8%	7.7%	٠,٧	٥١,٨	١٢
١٠	التوسع في برامج التنمية المهنية الهادفة للمعلمين.	69.2%	23.1%	7.7%	٠,٥	٥٩,٧	٤
١١	التركيز على بناء المهارات، وروح الإبداع.	69.2%	15.4%	15.4%	٠,٩	٣٥,٨	٥
١٢	توفر بيئة مدرسية محفزة، مرتبطة بمنظومة خدمات مساندة.	69.2%	15.4%	15.4%	٢,١	٥٢,٧	٦
١٣	تطبيق أحدث الأساليب، وطرائق التدريس في نقل المعارف للطلاب.	69.2%	15.4%	15.4%	٠,٨	٥٨,٨	٧
١٤	الاهتمام بالمناهج الإبداعية لرياض الأطفال.	69.2%	23.1%	7.7%	٠,٧	٦٢,٧	٨
١٥	غرس التحدي والمنافسة، وحب العمل والإنتاج.	61.5%	23.1%	15.4%	١,٢	٤٨,٧	١٣
١٦	تفعيل الأنشطة، وحضور الملتقيات والفعاليات.	61.5%	30.8%	7.7%	٠,٩	٣٣,٨	١٤
١٧	الاستفادة القصوى من الإمكانات البشرية، والموارد والتجهيزات.	69.2%	15.4%	15.4%	٢,١	٤٥,٧	٩

الجدول أعلاه عبارة عن التكرارات، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات الاستبيان في بعد مهارات التفكير الإبداعي؛ حيث إنه من خلال التكرارات، والانحرافات المعيارية؛ تم ترتيب العبارات تصاعديًّا؛ فنجد أن العبارة: (توفر وسائل تعليمية متطورة)، جاءت في بداية الترتيب، وحققت انحرافًا معياريًّا بلغ (٠,٨)، ومربع كاي (٦٠,٨)، وذلك بمستوى دلالة إحصائي (٠,٠١)، أقل من (٠,٠٥)، مما يعني أن غالبية أفراد العينة موافقون على هذه العبارة، ويرون أنها عامل مهيئ للتفكير الإبداعي.

نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: ما هي سُبل التغلب على المعوقات من وجهة نظرك؟

وجاءت الإجابة مفتوحة من السادة المشرفين، وذلك على النحو التالي:

١. توفير الدعم الكافي للبيئة التعليمية، وتشجيع الطلاب.
٢. توفير بيئة محفزة لعمل المعلم داخل المدرسة، وتدريب الطلاب على الممارسة الفعلية للأنشطة المحفزة على الإبداع.
٣. ضرورة الدعم المعنوي والمادي للمعلم، وتجهيز المعامل بشكلٍ مناسب، بالإضافة إلى النمو المهني للمعلم، وتجهيز المدارس بالتقنية الحديثة.

٤. الاهتمام بمناهج العلوم كيفًا، وليس كمًّا، وتكون في مستوى قدرات الطالب في هذه المراحل.
٥. لا توجد هناك توصية يمكن أن تساعد في حل الإشكال؛ لأن المشكلة تعود في المقام الأول إلى وجود خلل في عمليات التخطيط من الإدارات العليا.
٦. ضرورة تدريب المعلمين وفقًا لنموذج TPACK.
٧. وجود حوافز مادية ومعنوية، وتوفير التجهيزات؛ لمساعدة معلم العلوم للإبداع.
٨. تطوير المعلم في المادة العلمية قبل التطوير التربوي.
٩. منح المعلمين أصحاب الخبرة فرصًا أكبر في تخطيط مناهج العلوم وتطويرها .... التركيز على جودة المعامل، وإضافة حوافز مادية ومعنوية للمعلم المتميز.
١٠. تجهيز معامل للعلوم بتقنياتٍ حديثة.
١١. وضع برامج لمهارات التفكير للمعلمين.
١٢. تدريب مكثف للمعلمين على طرق التدريس الحديثة؛ لمواكبة المنهج، ومهارات التفكير الناقد والإبداعي.
١٣. تغيير طرق التقويم بما يناسب المنهج.
١٤. توفير الأدوات والوسائل في المختبرات.
١٥. ضرورة تفعيل المحاسبية للمعلمين المقصرين، ويرتبط نتائج الطلاب بأدائهم.
١٦. تأهيل معلم العلوم في المرحلة الابتدائية وفق المناهج المتطورة مع الإعداد التربوي من المرحلة الجامعية.
١٧. البحث عن البدائل، ومخاطبة المسؤول.
١٨. التجهيزات المدرسية الكافية.
١٩. الدورات التدريبية المناسبة للاحتياج.
٢٠. التحفيز المادي والمعنوي للطلاب والمعلمين، وكذلك للأسرة.

مناقشة النتائج:

يتضح من العرض الإحصائي السابق، أن أهم مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي العلوم تكمن في تقبل الحوار المفتوح المتبادل بين الطلاب، وأهم المعوقات في ممارسة التفكير الابداعي هي ضعف تجهيزات معامل العلوم عن مواكبة تطورات المنهج. ويُعد أهم مقترح لتنمية التفكير الإبداعي هو توفر وسائل تعليمية متطورة. في حين وضع السؤال المفتوح عدة مقترحات، من شأنها تطوير ممارسة التفكير الإبداعي من وجهة نظر مشرفي مادة العلوم، وقد اتفقت **دراسة النونو(٢٠٠٦) مع الدراسة الحالية في أن** قدرات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الذين تمت تهيئة البيئة التعليمية السليمة لهم، حققت ارتفاعًا ملحوظًا عن أقرانهم الغير متوفر لديم تهيئة البيئة التعليمية لهم. وكذلك اتفقت **دراسة شين Chin (٢٠٠٧)** مع الدراسة الحالية، في أن طريقة الأسئلة والمناقشة ساعدت على تنمية مهارات

التفكير في العلوم، ورفع مستوى الانتباه، في حين اختلفت **دراسة جلاس جوونيل وآخرون Glasgow, Neal, et al., (٢٠١٠)** مع الدراسة الحالية؛ حيث أظهرت دور القصص الخيالية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال. ومن هنا يمكن إجمال نتائج الدراسة على النحو التالي:

١. تنمية مهارات التفكير الإبداعي تشجع الطلاب على استنتاج علاقات جديدة، وتفسيرها بشكلٍ علمي، يساير العصر.
٢. يُعد قصور محتوى المنهج المدرسي واحدًا من أكبر معوقات تنمية مهارات الإبداع لدى الطلاب والمعلمين.
٣. يحتاج المعلم دائمًا للدعم المعنوي والمادي، بالإضافة إلى تجهيز المعامل بالتقنية الحديثة؛ لتهيئة المناخ المناسب لممارسة التفكير الإبداعي للطلاب.
٤. إن الاهتمام بتفعيل الأنشطة، وحضور الملتقيات والفعاليات؛ يؤدي لتنشيط الذاكرة البحثية والنقدية للمعلم، ويزيد من تحفيزه لطلابه على استخدام استراتيجية العصف الذهني.
٥. تفعيل التنافسية الدائمة بين الطلاب؛ لتشجيع الطاقات الذهنية على الإبداعي.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة؛ توصي الدراسة بما يلي:

١- التعزيز المستمر للتنافيسية بين الطلاب في مجال البحث، والاختراعات البسيطة.
٢- زيادة التدريب للمعلمين؛ لتحقيق أفضل مهاراتٍ ممكنة.
٣- الاهتمام بتدريس مهارات التفكير الإبداعي، سواء أكان بمنهج منفصل، أم من خلال المناهج الدراسية.
٤- إعداد نموذج يهتم بأنماط وأساليب التفكير الموجود في البيئة.
٥- استخدام العصف الذهني، يعمل على زيادة مستوى الإتقان والأصالة أكثر، مما يسهم في التدريس العادي.
٦- استخدام طريقة الاستقصاء والاكتشاف في تنمية التفكير الإبداعي.
٧- استخدام قصص الخيال العلمي يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.
٨- ضرورة توفير البيئة الأسرية المناسبة؛ لتنمية مهارات الطلاب الإبداعية، وتشجيعهم على ذلك بكافة الوسائل.
٩- ضرورة توفير البيئة المدرسية التي تشجع الأنشطة الإبداعية، والتي تنمي مهارات التفكير للطلاب.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠١١). "منظومة التربية فى الوطن العربي"، القاهرة: عالم الكتب.

أبو جاد، صالح محمد؛ ونوفل، محمد بكر (٢٠٠٧م). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

أبو سماحة، كمال (٢٠٠٧). تربية الموهوبين والتطور التربوي، عمان: دار الفرقان.

الاعسر، صفاء؛ وكفافي، علاء الدين (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

البلوي، مسعد محمد جمعة (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على حل المشكلات في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الرياضي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. ***رسالة دكتوراه*** – جامعة القاهرة.

بونو، ادوارد دي (٢٠٠١). تعليم التفكير، ترجمة: عادل ياسين وآخرون، دمشق: دار الرضا للنشر.

جروان، فتحي عبدالرحمن (٢٠٠٢). ***الإبداع: مفهومه، معاييره، مكوناته، نظرياته خصائصه، مراحله، قياسه***، تدريبه. عمان: دار الفكر.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٩). الإبداع، مفهومه، معاييره، ومكوناته، ونظرياته، وخصائصه، ومراحله، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الجهوري، ناصر(٢٠٠٩). المناهج الدراسية: تخطيطها واستراتيجيات تدريسها في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. ندوة المناهج الدراسية: رؤى مستقبلية (١٦-١٨ مارس)، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، ٤٦-٧٢.

حبيب، أيمن (١٩٩٦). دراسة أثر استخدام نموذج قائم على المدخل الكلى على تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ***رسالة دكتوراه*** غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الحارثي، إبراهيم أحمد (٢٠٠١م). ***تعليم التفكير***. الرياض: مكتبة الشقري.

الحجيلي، أمل بنت عوض (٢٠٠٨). ممارسة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة لطرق تنمية مهارات التفكير الإبداعي. ***رسالة ماجستير***، جامعة طيبة.

الحدابى، داود عبد الملك؛ والحمادي، عبد الله؛ ومظفر، ندى طاهر (٢٠١٠). فعالية الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية. ***المجلة العربية لتطوير التفوق.***

الحلو، محمد وفائي، علاوي سعيد (٢٠٠١). ***علم النفس التربوي نظرة معاصرة***، ط٢، غزة: دار المقداد للطباعة.

حمدان، تهاني محمد فهمي حسين (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي في بعض الأنشطة الصفية المدرسية على تنمية التفكير الإبتكارى، لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ***دراسة دكتوراه،*** في قسم علم النفس، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
خطاب، محمد صالح (٢٠٠٤). استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا في التعليم الصفي. عمان: دار المسيرة.
خطابية، عبد الله محمد (٢٠٠٨). تعليم العلوم للجميع، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
خليل، كمال محمد (٢٠١٧). مهارات التفكير التباعدي "دراسة تجريبية، ط٢، القاهرة، دار المناهج للنشر والتوزيع.
الخولي، هشام محمد (٢٠٠٢). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
الدايني، غسان حسين (١٩٩٦م). الأساليب التدريبية في التفكير الإبداعي وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة بغداد.
الرباط، بهيرة شفيق إبراهيم (٢٠٠٧). برنامج أنشطة مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتحقيق أهداف تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، مناهج وطرق تدريس، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
زيتون، عايش محمود (٢٠٠١). أساليب تدريس العلوم. الأردن: دار الشروق.
رسلان، عمر محمد عمر (٢٠١٧). أثر برنامج تدريبى لمهارات التفكير الإبتكارى فى تنمية الذكاء الانفعالى والتحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.
السويدان، طارق محمد؛ والعدلوني، محمد أكرم (٢٠٠٤). مبادئ الإبداع. الرياض: قرطبة للنشر.
سالم، أماني سعيدة (٢٠٠٧). تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية KWLH المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف، وأثره على التحصيل لدى الأطفال في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف، مجلة العلوم التربوية، مصر، العدد (٢)، المجلد (١٥)، ١-١١١.
السعيدي، أحمد محسن؛ والعنزي، سلامة عجاج (٢٠١٢). أثر برنامج كورت لتنمية التفكير الإبداعي في علاج مهارة الفهم القرائي لدى عينة من صعوبات القراءة، ***مجلة كلية التربية بالسويس.***
سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٦م). ***تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)،*** عمان: دار الشروق.
السرور، ناديا هايل (٢٠٠٢). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. عمان: دار الفكر.

سليم، أحلام محمد طاهر (٢٠١١). درجة معرفة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الإبداعي. ***رسالة ماجستير***، جامعة آل البيت، الأردن.

سلامة، عادل؛ أبو العز أحمد (٢٠٠٢). فعالية استراتيجية تدريسية قائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات للمفاهيم العلمية لتنمية التفكير الإبتكارى في العلوم، لتلاميذ المرحلة الإعدادية، "***مجلة كلية التربية بالمنصورة*** " ،ع: الخمسون، سبتمبر.

السلطي، نادية سميح (٢٠٠٣). أثر برنامج تعليمي – تعلمي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تطوير القدرة على التعلم الفعال، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، عمان.

السليتي، فراس (٢٠٠٨). التعلم المبني على الدماغ (رؤى جديدة- تطورات مبتكرة)، عمان: عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي.

الشربيني، زكريا أحمد؛ وصادق، يسرية (٢٠٠٢). أطفال عند القمة، الموهبة والتفوق العقلي والإبداع. القاهرة: دار الفكر العربي.

شحاتة، حسن (٢٠٠٤). آفاق تربوية متجددة: مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

طافش، محمود (٢٠٠٦). كيف تكون معلمًا مبدعًا؟ دليل المعلم العربى، عمان، الأردن، دار جهينة للنشر والتوزيع.

الطيطي، محمد حمد (٢٠٠١). تنمية التفكير الإبداعي. الأردن: دار المسيرة.

عباد، أحمد (٢٠٠٣). الحلول الابتكارية للمشكلات، النظرية والتطبيقية، المنامة، دار الحكم للنشر والتوزيع.

عبد النور، كاظم (٢٠١٦). دراسات وبحوث فى علم النفس وتربية التفكير والإبداع، ط٣، القاهرة، دى بونو للطباعة والنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٥). استراتيجيات التدريس في القرن الواحد والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي، عمان، الأردن، مركز دييونو لتعليم التفكير.

عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٦). المدخل إلى الإبداع، الأردن: دار الثقافة، و(٢٠٠٧ م)، تعليم التفكير ومهاراته، الأردن: دار الثقافة.

عبد الحافظ، محمود (٢٠١١). فاعلية أنشطة إثرائية مقترحة لكتاب القراءة العربية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال الموهوبين بالمرحلة المتوسطة، في المملكة العربية السعودية، ***مجلة القراءة والمعرفة.*** المملكة العربية السعودية. جامعة الجوف.

عزيز ، هالة فتح الله أبو النور (٢٠١٦). أثر برنامج معرفي في تنمية حب الاستطلاع والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة.

عبد الغفار، عبد السلام (٢٠٠٦). التفوق العقلي والابتكار. القاهرة: دار النهضة العربية.
العميرى، عبد المنعم (٢٠١٣). الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير مهاراتي الاستماع والتحدث، موسوعة التدريب والتعليم. القاهرة : دار النهضة.
عبد القادر، محمد عبد القادر(٢٠١٤). فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الحس العددي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد (١٧)، العدد (٢) يناير، الجزء الثاني.
عبد العال، حسن إبراهيم (٢٠٠٥). التربية الإبداعية، ضرورة وجود. عمان: دار الفكر.
الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٥). تعديل السلوك في التدريس. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
قنديل، أحمد إبراهيم (٢٠٠٨). المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، ط١، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
قطامى، نايفة؛ وقطامى، يوسف (٢٠٠٦). أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الأطفال المتفوقين في سن المراهقة، ***مجلة دراسات العلوم التربوية***، المجلد الثالث والعشرون، العدد الأول.
الكنانى، ممدوح (٢٠٠٥). سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته، عمان: دار المسيرة.
المعايطه، خليل عبد الرحمن؛ والبواليز، محمد عبد السلام (٢٠٠٠). ***الموهبة والتفوق***. دار الفكر: عمان.
محمد، صفاء أحمد (٢٠٠٧). فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة، ***الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس***، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ١٢٨، سبتمبر ٢٠٠٧.
مصطفى، عبد السلام (٢٠٠٧). ***أنموذج مقترح لتطوير منهج العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي فى ضوء متطلبات مشروع TIMSS***، المؤتمر العلمى الحادى عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية "التربية العلمية إلى أين .... ؟.
مشروع توحيد المسارات التعليمية (٢٠٠٦). دليل المعلم في استراتيجيات التعلم والتعلم، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين، ديسمبر.
المالكي، عوض بن صالح (٢٠٠٦). ***سلوكيات معلم الرياضيات للتفكير الابتكاري، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، حول رعاية الموهبة -*** تربية من أجل المستقبل. مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، المملكة العربية السعودية، أغسطس.
النونو، صباح محمد محمد (٢٠٠٦). القدرات الإبداعية لدى التلاميذ اليمنيين المتفوقين دراسيًّا وأقرانهم العاديين في الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بأمانة العاصمة. ***رسالة ماجستير***، كلية التربية، صنعاء.

ننلي، كاثي (٢٠٠٦). ***دماغ التلميذ، دليل الآباء والمعلمين***، ترجمة: محمد عودة الرمياوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الهذلي، عبدالله محسن (١٩٩٥م). مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين، ***مجلة حوليات كلية التربية***، العدد(٣٥)، مارس ١٩٩٥م، كلية التربية، جامعة الكويت.

الهويدى، زيد (٢٠٠٥). ***الألعاب التربوية استراتيجية لتنمية التفكير***، ط٢، الإمارات العربية المتحدة، دالا الكتاب الجامعي.

هيكل، منى عبد الخالق؛ محمد إسماعيل (٢٠٠٧). فعالية برنامج لتنمية أساليب التعلم المرتبطة بالذكاءات المتعددة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، ***رسالة دكتوراه***، علم النفس التربوي، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Craft, A & Leibling M(2001) ; Creativity in Education British Library Cataloguing.

Connell، D. I. (2009). ***The global aspects of brain – based learning***. New York: Scholastic.

Glasgow, Neal A, Cheyne, Michele, Yerrick, Pandy K. (2010). ***What Successful Science Teachers Do Research-Based Strategies***, Corwin Classroom Teacher.

Jensen ، Eric (2000). ***Brain-based Learning ، Academic press Inc*** .، Alexandria ، Virginia.

Prigge، D. J. (2002). Promote brain-based teaching and learning. ***Journal of Intervention in School and Clinic***، 37(4)، 237-241.

Spears، Andrea ; Wilson (2002) ***Brain-Based learning Highlights***. New York: Scholastic.

Zoller, Uri (2011): ***Science and Technology Education in the STES Context in Primary Schools what should IT Take***, Journal of Science Education and Technology v20 n5 pp 444-403.

https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

Doi: 10.21608/jasep.2020.117909